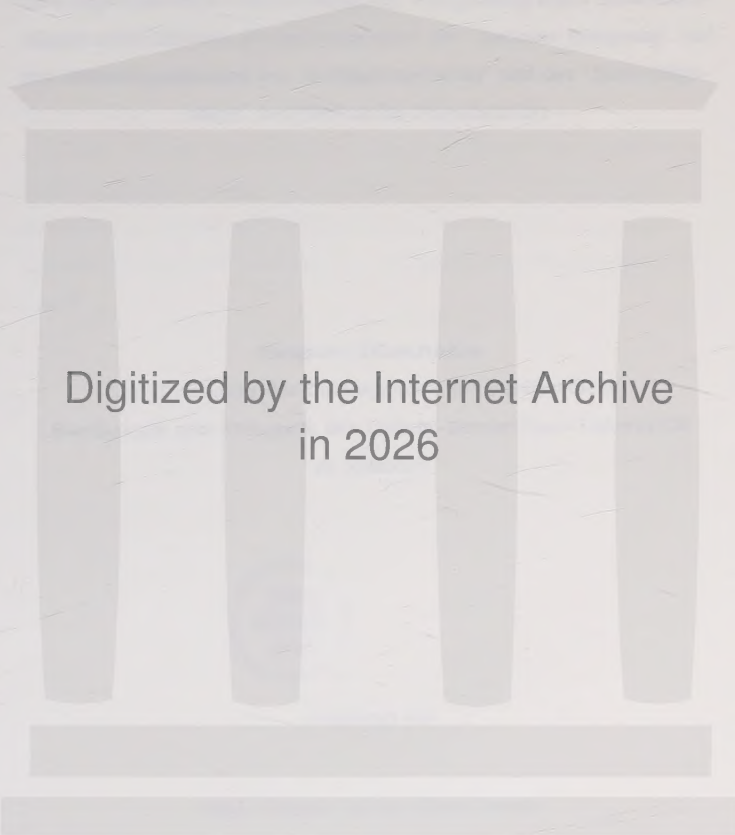


EXPERIMENTIERVERHALTEN IN SOZIALEN SITUATIONEN

- Eine experimentelle Untersuchung zur Überprüfung eines Zusammenhanges zwischen dem Verhaltensbereich der 'sozialen Hemmung' und den Motivdispositionen der 'Erfolgszuversicht' und der 'Mißerfolgsangst' bei Kindern im Vorschulalter —

Sylvia-Gioia Caesar

1976



Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41555611_0041

EXPERIMENTIERVERHALTEN IN SOZIALEN SITUATIONEN

- Eine experimentelle Untersuchung zur Überprüfung eines Zusammenhanges zwischen dem Verhaltensbereich der 'sozialen Hemmung' und den Motivdispositionen der 'Erfolgszuversicht' und der 'Mißerfolgsangst' bei Kindern im Vorschulalter -

Inaugural-Dissertation

zur Erlangung des Doktorgrades des Fachbereichs
Psychologie und Pädagogik der Ludwig-Maximilians-Universität
zu München



vorgelegt von

Dipl.-Psych. Sylvia-Gioia Caesar

in München

1976

Referent: Prof. Dr. W. Butollo
Korreferent: Prof. Dr. D. Ulich
Tag der mündlichen Prüfung: 10.12.1976



Dank sagen möchte ich allen, von denen ich Anregung und Hilfe beim Erstellen dieser Arbeit erfuhr,
allen Kindern, Kindergärtnerinnen und Kindergruppenleitern, die mitgeholfen haben, daß diese Untersuchung durchgeführt werden konnte,
Herrn Jobst Brey für das Spiel des Kasperles,
Frau Dipl. -Psych. Ute Hüffner und ihrer Projektgruppe am Staatsinstitut für Frühpädagogik für das Interesse an der Untersuchung,
Herrn Dr. C. Trudewind für Information zum LMTK
und besonders Herrn Professor Dr. W. Butollo für die Betreuung der Arbeit.

Inhaltsverzeichnis

	Seite
Theoretischer Teil	
1. AUSGANG UNSERER FRAGESTELLUNG ZUM UNTERSUCHUNGSGEGENSTAND 'EXPERIMEN- TIERVERHALTEN IN SOZIALEN SITUATIONEN'	1
1.1. Das Training sozialer Fertigkeiten an der Psychiatrischen Poliklinik Bern	2
1.1.1. Das Handlungsmodell: Experi- mentierverhalten als 'genera- lisierte Strategie' zur Problem- bewältigung	3
1.2. Abgrenzung des Begriffes 'soziales Ex- perimentierverhalten'	6
1.3. Stellenwert des Experimentierverhaltens im Entwicklungsprozeß des Kindes	6
1.4. Zur Problematik sozial gehemmten Ver- haltens bei Kindern	7
1.5. Experimentierverhalten und Motiven- denzen des Leistungsverhaltens	8
2. SKIZZIERUNG DES UNTERSUCHUNGSABLAUFES	10
3. DAS THEORETISCHE KONZEPT ZUM THEMA DER UNTERSUCHUNG	11
3.1. Ursachenerklärung von Erfolg und Miß- erfolg eigenen Verhaltens	11
3.1.1. Das Konzept der Kausalattribu- ierung aus der Sicht von Fritz Heider	11
3.1.2. Neuere Untersuchungen zum Ein- fluß von Attribuierungsprozessen	14
3.1.3. Das Konzept der Kausalattribuierung von B. Weiner	15
3.1.4. Attribuierungsfehler	17
3.1.5. Kausalattribuierung und Selbstver- antwortlichkeit aus der Sicht der Entwicklungspsychologie	19
3.2. Das Konzept des Neugier- oder Erkundungs- verhaltens	23

	Seite
3.2.1. Die Anpassungsfunktion des Erkundungsverhaltens	24
3.2.2. Der Einfluß früher Stimulierung auf das Erkundungsverhalten	25
3.2.2.1. Exkurs: Vorschul-curricula	28
3.2.3. Soziales Erkundungsverhalten	29
3.2.3. Das Spiel als Medium sozialen Erkundungsverhaltens	30
3.2.3.2. Soziale Attraktivität im Vorschulalter	31
3.2.3.3. Soziale Abhängigkeit im Vorschulalter	32
3.2.3.4. Das Geselligkeitsbedürfnis (Affiliation)	33
3.2.4. Der Einfluß von Temperamentsvariablen auf das Erkundungsverhalten	34
4. ÜBERLEGUNGEN ZUM EXPERIMENTELLEN TEIL DER UNTERSUCHUNG	37
4.1. Zur Problematik des verbalen Problemlösens	37
4.2. Ein Ansatz zur kognitiven Verhaltensmodifikation	39
4.3. Zur Notwendigkeit der frühen diagnostischen Abklärung sozialer Verhaltensstörungen	41
4.3.1. Die prognostische Relevanz der 'Spielhemmung'	42
4.3.2. Die prognostische Relevanz der 'sozialen Hemmung'	43
4.3.3. Die prognostische Relevanz fehlender 'sozialer Konfliktfähigkeit'	44
4.4. Die klinische Relevanz der Konzeption eines Trainings zur sozialen Problembewältigung	45
4.5. Das Spiel als Übungsfeld für soziales Problemlöseverhalten	48

	Seite
Experimenteller Teil	
1. EXPERIMENTELLES VORGEHEN	57
1.1. Ausgang der Untersuchung: Experimentierverhalten als generalisierte Strategie zur Problembewältigung	57
1.2. Fragestellung	58
1.3. Formulierung der Hypothesen	59
1.3.1. Zur Frage des Unterschiedes im 'Experimentierverhalten' in der Testsituation zwischen 'sozial-aktiven' und 'sozial-gehemmten' Kindern	59
1.3.2. Zur Frage des allgemeinen Aktivierungsniveaus bei gehemmten Kindern	59
1.3.3. Zur Frage des Einflusses wiederholter Mißerfolgskonfrontation auf das Ausmaß des 'Experimentierverhaltens'	60
1.3.4. Zur Frage des hypothetisch angenommenen Unterschiedes in der Motivstruktur beider Gruppen	60
1.3.5. Zur Frage des Zusammenhanges zwischen Motivstruktur und Steuerung von Verhalten	61
1.3.6. Zur Frage eines möglichen Unterschiedes in der Art der Lösungsvorschläge bei der Bewältigung sozialer Probleme zwischen 'sozial-gehemmten' und 'sozial-aktiven' Kindern	61
1.3.7. Zur Frage der Mannigfaltigkeit (Variationsbreite) der Lösungsvorschläge	62
1.4. Versuchsaufbau	63
1.4.1. Die Versuchspersonen	63
1.4.2. Die Testsituation	64

	Seite
1.4.2.1. Das Kasperlestück	65
1.4.2.2. Vorversuche	67
1.4.2.3. Standardisierte Zwischenkommentare des Versuchsleiters in der (endgültigen) Testsituation	68
1.4.3. Einschätzskala zum Verhaltensbereich 'soziale Hemmung' (HIP-Skala)	69
1.4.4. Test zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation (LMTK)	71
1.4.5. Die experimentell erhobenen Daten	73
1.5. Durchführung des Versuches	74
2. STATISTISCHE AUSWERTUNG DER ERGEBNISSE	76
2.1. Quantitative Auswertung der Ergebnisse der Testsituation	76
2.1.1. Vergleich der Gruppen bez. der spontanen Auseinandersetzung mit den Problemen	77
2.1.2. Vergleich der Gruppen bez. der Frustrationstoleranz auf induzierte Mißerfolge	79
2.1.3. Vergleich der Gruppe bez. der Bewältigung der Probleme mit 'Hilfestellung'	81
2.1.4. Vergleich der Gruppen bez. ihres 'sozialen Experimentierverhaltens'	82
2.1.5. Vergleich der Gruppen bez. der Kontinuität ihrer Problemlöseaktivität in der Testsituation	84
2.1.6. Vergleich der Gruppen hinsichtlich ihrer Motivstruktur mit dem LMTK	88
2.1.7. Untersuchung möglicher korrelativer Zusammenhänge zwischen unterschiedlichen Motivkennwerten und unterschiedlichen Ergebnissen im Test zur Überprüfung des 'sozialen Experimentierverhaltens'	92

	Seite
2.2. Qualitative Auswertung der Ergebnisse	99
2.2.1. Vergleich der Gruppen bez. der Häufigkeit der Nennung inhaltlich gleicher Lösungsvorschläge	100
2.2.1.1. Vergleich der Gruppen bez. der Nennung personbezogener Lösungsvorschläge	101
2.2.2. Vergleich der Gruppen bez. der Mannigfaltigkeit der Lösungsvorschläge	104
3. STATISTISCH NICHT-SYSTEMATISIERTE ERGEBNISSE DER UNTERSUCHUNG	110
4. ZUSAMMENFASSUNG DER ERGEBNISSE	111
4.1. Zur Frage des Unterschiedes im 'sozialen Experimentierverhalten' zwischen 'sozial-aktiven' und 'sozial-gehemmten' Kindern	111
4.2. Zur Frage des Unterschiedes in der Motivstruktur zwischen der Gruppe der 'sozial-aktiven' und der der 'sozial-gehemmten' Kinder	112
4.3. Zur Frage des Zusammenhanges zwischen der Motivstruktur und dem 'sozialen Experimentierverhalten'	112
4.4. Zur Frage möglicher qualitativer Unterschiede in der Art der Lösungsvorschläge zwischen der Gruppe der 'sozial-aktiven' und der Gruppe der 'sozial-gehemmten' Kinder	113
5. INTERPRETATION UND DISKUSSION DER ERGEBNISSE	114
5.1. Untersuchungsgegenstand	114
5.2. Hauptbefunde der Untersuchung	115
5.3. Intention der Untersuchung	120

	Seite
Folgerungen aus der Untersuchung	
1. ÜBERLEGUNGEN ZUM ABBAU SOZIALER HEMMUNGEN BEI KINDERN IM VORSCHUL- ALTER	122
1.2. Therapeutische Möglichkeiten	122
1.2.1. Die Motivdispositionen HE/FM als Ausdruck des kindlichen Selbstvertrauens	122
1.2.1.1. Das Phänomen der 'gelernten Hilflosigkeit' als Folge fehlenden Selbstvertrauens	124
1.2.2. Therapeutische Versuche zur Hebung des Selbstvertrauens bei Kindern	126
1.2.2.1. Möglichkeiten und Grenzen therapeutischer Versuche persongebundener Motivbeeinflussung	130
1.2.3. Strategietraining: Die Bewältigung von Mißerfolgen	133
1.2.3.1. Die Notwendigkeit des Einbezuges des kindlichen Weltbildes in die Konzeption von Trainings- programmen für Kinder	137
1.3. Einbezug der Kindergruppe zum Abbau so- zialer Isolation: Notwendigkeiten, Mög- lichkeiten und Grenzen	143
ANHANG I	
1. Wiedergabe der Tonbandprotokolle	149
1.1. Antworten der Kinder in der Testsituation zum 'sozialen Experimentierverhalten'	149
1.2. Gruppendiskussionen (Ausschnitt)	170
2. Items der LMTK	175
2.1. Kennwerte der Kinder im LMTK	176

	Seite
3. HIP-Skala	177
3.1. Einschätzskala zur Erfassung gehemmter Kinder im Kindergarten (HIP)	184
4. Werte und Daten aus dem Experiment	185
4.1. Werte der Kinder zum ' sozialen Experi- mentierverhalten'	185
4.2. Rohdaten zum sozialen Experimentierver- halten	186
ANHANG II	
A. Vortrag zum Training sozialer Fertigkeiten auf dem GVT/DBV Kongreß in München 1974	190
B. Strategiegerüst	201
C. Prinzipien des Trainings und Merkblätter zum Training (Beispiele)	206
Literaturverzeichnis	223

Theoretischer Teil

1. AUSGANG UNSERER FRAGESTELLUNG ZUM UNTERSUCHUNGS- GEGENSTAND 'EXPERIMENTIERVERHALTEN IN SOZIALEN SITUA- TIONEN'

"Ob es nicht das Bedürfnis des Denkens nach Bewegung ist, was die Intelligenz ausmacht? (II/24). Es ist, glaube ich, in der Psychologie ein Gemeinplatz, daß es bei Aufgaben, die Intelligenz erfordern, nicht ein geradliniges Denken ist, das zum Ziele führt, sondern eine Verbindung verschiedener Gedanken. Nun stelle ich mir den Tatbestand so vor: Zwei Denker gehen dem Gedankengang entlang, bis sie zum Hindernis gelangen, zum Problem, dessen Lösung Intelligenz erfordert. Der Dummere von beiden wird nun versuchen weiterzugehen, er wird an das Hindernis anstoßen und deshalb stehenbleiben. Der Intelligentere aber wird, wie ein Hund, der seine Spur verloren hat, anfangen, in allen Richtungen ein Stück weit zu rennen, und er wird in anderen Gedankengebieten, außerhalb des ursprünglichen Weges, die Hilfsmittel finden, die dessen Fortsetzung ermöglichen.

Zu diesem Vorgehen aber bedarf es: erstens einer gewissen Unhartnäckigkeit, die ihn den einmal eingeschlagenen Weg sofort verlassen läßt, wenn er nicht weiterführt, und ihn die Lösung auf andern Gebieten zu suchen veranlaßt; zweitens eines gewissen Selbstvertrauens des Denkens darauf, daß dies helfen wird (es entsteht aus der Erinnerung an früher gemeisterte Hindernisse); und drittens: eines ganz elementaren, angeborenen, spielerischen Bedürfnisses nach Bewegung im Denken - ähnlich wie sportlich Veranlagte ein Bedürfnis nach Bewegung des Leibes empfinden. Ist aber dieses Dritte nicht das eigentlich Primäre?" (Mani Matter, 1974, Tagebuch II/29).

Der Mensch ist lebenslang in einem Lernprozeß verstrickt. Die sich ständig ändernden Gegebenheiten der Umwelt verlangen eine ständig neuorientierte Anpassung, eine andauernde Bereitschaft zum Lösen von Problemen; denn es gibt keine 'bewährten Verhaltensformen', die immer wieder anwendbar sind (vgl. Dewey, 1974).

1.1. Das Training sozialer Fertigkeiten an der Psychiatrischen Poliklinik Bern

Im Jahre 1974 konzipierten wir zu dritt als Team aus zwei Psychologen und einer Sozialarbeiterin (Bergold, Caesar & Schiller) ein Training zur sozialen Rehabilitation für Psychotiker in Remission und führten es als Gruppentraining an der Psychiatrischen Poliklinik der Universität Bern durch.⁺⁾ Trainingsziel war die Verbesserung der Kontaktfähigkeit sozial gehemmter Klienten, die unter ihrem Zustand der sozialen Isolierung litten.

Eins der Grundprinzipien des Trainings war es, die von den Klienten als sozial schwierig definierten Situationen, deren Bewältigung sie sich nicht zu trauten, als lösbare Probleme darzustellen, d. h. die Klienten zum problemorientierten Handeln hinzuleiten:

Der Klient soll veranlaßt werden, sich anders zu verhalten. Festgefahrene Interpretationen verhindern Problemlösungen. Die Richtigkeit eigener Hypothesen über die Umwelt kann man nur überprüfen, indem man sie austestet, d. h. sie variiert und die Ergebnisse vergleicht. Es wurden also nicht sozial 'optimale' Verhaltensweisen (Problemlösungen) instruiert und trainiert, sondern ein 'soziales Experimentierverhalten' (Lösen von Problemen) zur Problembewältigung geübt. Lerntheoretisch kann man diese Art des Trainings zur Problembewältigung wohl mit der Ausbildung von 'learning sets' (Harlow, 1949) vergleichen.

Während unseres Trainings in Bern zeigt es sich, daß ein Versagen unserer Klienten in sozial kritischen Situationen nicht nur eine Frage eines zu engumgrenzten Strategie- und Verhaltensrepertoires war, das das Suchen von Lösungen erschwerte, sondern mehr noch die Frage der kognitiv-motivationalen Einstellung der Klienten zur Lösbarkeit der Situation. Mir fiel auf, daß diese sozial gehemmten Klienten auf Grund einer, wie ich es nannte,

⁺⁾ Eine ausführliche Darstellung des Trainingsprogrammes findet sich im Anhang II dieses Textes.

generalisierten 'Mißerfolgsorientierung' im sozialen Bereich die Lösbarkeit der sozialen Probleme so weit anzweifeln, daß sie sich um ihre Lösung gar nicht erst bemühen oder aber bei ersten Schwierigkeiten sofort aufgaben. Sie brachten sich durch diese Einstellung und der damit verbundenen Handlungspassivität um Erfolgsergebnisse.

Ziel dieser Untersuchung ist es nun, diese Beobachtungen systematischer zu überprüfen, d. h. die Behauptung, Kontaktarmut lasse sich u. a. auf ein fehlendes (oder zu geringes) soziales Experimentierverhalten zurückführen, das wiederum in Zusammenhang mit einer generalisierten sozialen Mißerfolgsorientierung stehe, auf ihre Richtigkeit hin zu überprüfen.

1.1.1. Das Handlungsmodell: Experimentierverhalten als 'generalisierte Strategie' zur Problembewältigung

In Anlehnung an das als Regelkreis konzipierte Handlungsmodell (vgl. Abb. 1) bestimme ich Experimentierverhalten als generalisierte Strategie, d. h. als eine übergeordnete Strategie zur Problembewältigung.

Das Lösen von Problemen beinhaltet eine Zielsetzung. Jedes zielstrebige Handeln verlangt ein strategisches Vorgehen. Im Sinne des 'Strategiekonzeptes' von Miller, Galanter & Pribram (1973) lautet die Hypothese: sozial inadäquates Verhalten steht in einem engen Zusammenhang mit falschen oder fehlenden Handlungsstrategien. Strategien sind Grundlage komplexer Fertigkeiten (vgl. dazu empirische Untersuchungen und therapeutische Ansätze von Meichenbaum, 1974 und Goldstein, 1973).

Die Anwendung situativer Strategien (problemspezifische Strategien) ist abhängig von der generellen Strategie der Experimentierbereitschaft (eine Bereitschaft und ein Interesse, nach neuen Lösungen zu suchen, wenn bekannte Lösungsschemata nicht zum Ziele führen).

Generalisierte Strategien sind Teil des kognitiven Verarbeitungsmechanismus, der den informativen 'input' mit Hilfe von Zuordnungen und Zuschreibungen (Attributionen) selektiv strukturiert.

Voraussetzung für einen reaktiven 'output' ist eine Motivation zum Handeln. Die Planung und Durchführung von Strategien wird also von den jeweils vorherrschenden Motivtendenzen beeinflusst.

Der kognitive Verarbeitungsmechanismus übt Einfluß auf das Vorherrschen bestimmter Motivtendenzen aus, vorherrschende Motivtendenzen beeinflussen wiederum die weitere Verarbeitung des informativen 'inputs'. Es besteht also eine Interdependenz.

Die vorherrschende Motivtendenz bestimmt die Anwendung generalisierter Strategien, ob man sich z.B. mit der Lösung eines Problems prinzipiell auseinandersetzen soll (d.h. 'Experimentierverhalten' zeigen soll).

Strategieplanung und Ausführung beinhalten den Unsicherheitsfaktor des möglichen Erfolges/Mißerfolges bei der Erreichung des Zieles. Strategisches Handeln unterliegt also nicht externen, sondern internen Verstärkungsmechanismen. 'Experimentierverhalten' wird von dem internen Verstärkungsmechanismus der Erfolgsszuversicht gesteuert.

Diese Untersuchung befaßt sich mit der generalisierten Strategie des 'sozialen Experimentierverhaltens'. Soziale Interaktionen sind konfliktreich. Beginn und Aufrechterhaltung sozialer Interaktionen stellen sich häufig als Problem dar. Soziale Interaktionen verlangen von den Interaktionspartnern vorerst einmal, unabhängig von ihrem Repertoire an Lösungsmöglichkeiten (situative Strategien) und unabhängig von ihrem Repertoire an sozialen Fertigkeiten (Verhaltensrepertoire), eine Bereitschaft nach Lösungen zu suchen (soziales Experimentierverhalten), um die soziale Interaktion entstehen oder nicht abbrechen zu lassen (generelles Ziel der Strategie 'soziales Experimentierverhalten'). Dieses Bemühen führt zu einem vermehrten sozialen 'output' (hohe Interaktionsrate), man spricht dann von 'sozial-aktivem Verhalten'. Das fehlende Bemühen führt zu einem reduzierten sozialen 'output' (niedrige Interaktionsrate), man spricht dann von 'sozial-gehemmtem Verhalten'.

Diese Untersuchung will diesen hypothetischen Zusammenhang zwischen dem Bemühen um die Lösung sozialer Probleme und 'sozialer Aktivität' bzw.

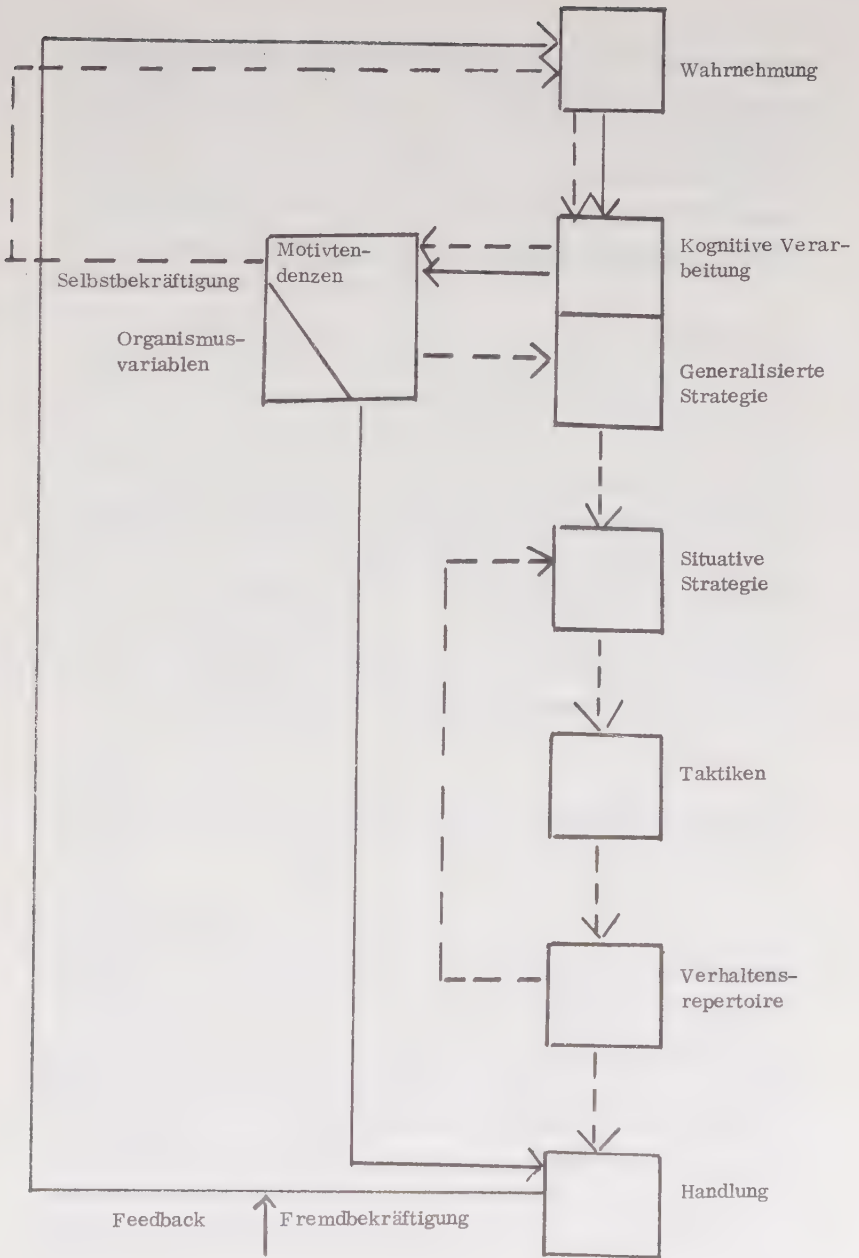


Abb. 1: Handlungsmodell

----- = mittelbar

———— = unmittelbar

das Fehlen der Bemühung und 'sozialer Hemmung' im Blick auf den Einfluß der Motivtendenz 'Hoffnung auf Erfolg' bzw. 'Furcht vor Mißerfolg' überprüfen.

1.2. Abgrenzung des Begriffes 'soziales Experimentierverhalten'

Die adäquate Bewältigung eines nicht sofort lösbaren Problems verlangt ein Probieren mehrerer Lösungsmöglichkeiten. Wir nennen das 'Experimentierverhalten'. Es besteht aus zwei Komponenten:

1. eine Motivierung zur aktiven Auseinandersetzung mit der Problemstellung als solcher,
2. eine Motivierung zur Persistenz beim Suchen einer Lösung (Ausdauer bei der Überwindung von Hindernissen und Mißerfolgen).

In unserer Untersuchung geht es um die Bewältigung sozialer Probleme.

Wir sprechen deswegen von 'sozialem Experimentierverhalten'.

Problemlöseverhalten ist, wie Spielverhalten, ein intrinsisches, d. h. ein um seiner selbst willen ausgeführtes Verhalten (Heckhausen, 1964).

1.3. Stellenwert des Experimentierverhaltens im Entwicklungsprozeß des Kindes

Das für die Entwicklung des Kindes notwendige Lernen durch 'selbstgetätigte Erfahrung' (Dewey, 1974) ist als 'Erkundungs-Explorierverhalten' fast ausschließlich im Bereich instrumentellen Handelns untersucht worden (vgl. Berlyne, 1974). Da eine enge Interdependenz zwischen kognitiven und sozialen Reifungsprozessen besteht (vgl. Piaget & Inhelder, 1972) behauptete ich, daß der grundlegende Lernmechanismus des Experimentierens auch die soziale Entwicklung des Kindes vorantreibt, oder, anders ausgedrückt, sollte das Kind in der 'sozial kritischen Phase des Vorschulalters' (vgl. Marshall & MacCandless, 1957) kein oder nur geringes soziales Experiment-

tierverhalten zeigen, so wird das zu Störungen in seinem sozialen Reifungsprozeß führen.

Im Vorschulalter ist entwicklungsmäßig ein deutlicher Anstieg des sozialen Interesses und der sozialen Aktivität beim Kind festzustellen. Im Sinne der Prävention sozialer Störungen sollte eine Untersuchung in dieser Phase der Konstitution erster engerer sozialer Kontakte zu Gleichaltrigen Aufschluß über das Phänomen der Kontaktstörung geben.

1. 4. Zur Problematik sozial gehemmten Verhaltens bei Kindern

Geht man von einer alten Erfahrungstatsache der Sozialisationsforschung aus, nämlich von der nachhaltigeren Prägung der Entwicklung eines Menschen durch frühe als durch späte Einflüsse (Heckhausen, 1972), so erscheint eine Früherkennung und eventuelle Therapie psychosozialer Verhaltensauffälligkeiten im Vorschulalter dringlich.

Abweichendes Verhalten bei Kindern im sozialen Bereich läßt sich zumeist um den Pol übermäßig gesteigerter Aktivität (Aggressivität) und um den Pol stark reduzierter Aktivität (Hemmung) gruppieren (Peterson, 1961). Einige Untersuchungen im Bereich der Entwicklungspsychologie, wie etwa die von Westermann, Rice & Bermann (1967), weisen auf den prognostischen Wert der Früherkennung kindlicher Kontaktschwierigkeiten. Soziale Hemmung scheint eng mit späteren Anpassungsproblemen und neurotischen Störungen zusammenzuhängen.

Definiert man nun 'gehemmtes Verhalten' operational, wie es in der neueren Literatur experimenteller Forschung zumeist die Regel ist, als niedrige Interaktionsrate (z. B. O' Connor 1969, 1972) des Kindes, so fällt bei der Durchsicht der neuesten Forschungsberichte auf, in welchem geringen Umfang systematische Untersuchungen zum 'normalen' Interaktionsverhalten zwischen Kindern im Vorschulalter vorliegen. Zumeist beruft man sich auf eine ältere Untersuchung von Parten (1932). Das ist um so erstaunlicher, da man der Kindergruppe neben der Familie eine wichtige Einflußnahme auf

den Verlauf der kindlichen Sozialisation zuschreiben muß (Johnson & Medin-
nus, 1965).

Trotz Hinweise auf die prognostische Relevanz sozial gehemmten Verhaltens
bei Kindern gibt es kaum Untersuchungen zu Therapiemöglichkeiten. Die
'Unauffälligkeit' gehemmter Kinder scheint eine pädagogische und thera-
peutische Auseinandersetzung nicht herauszufordern (Hüffner et al., 1975).

Vorliegende Untersuchungen zur Analyse 'sozialer Hemmung' bei Kindern be-
fassen sich fast ausschließlich mit der Analyse der Eltern-Kind Interaktion
(vgl. Übersicht bei Butollo, 1974), getreu der allgemeinen Tendenz der
'Absolutsetzung von Erziehungseinflüssen', insbesondere von seiten der
Eltern auf die Entwicklung des Kindes (Heckhausen, 1972). Andere Einflüsse
der sozialen und physikalischen Umwelt (Trudewind, 1975) sowie der eigene
Gestaltungseinfluß des Kindes auf Grund seiner Eigeninitiative im Umgang
mit Personen und Sachen auf den Sozialisationsprozeß (Piaget, 1971) bleiben
auch beim Thema 'soziale Hemmung' weitgehend unberücksichtigt (vgl. da-
zu auch Bell, 1968; 1971).

1.5. Experimentierverhalten und Motivtendenzen des Leistungsverhaltens

Manches Verhalten, wie etwa das Experimentierverhalten, kann nur als in-
trinsisch motivierterklärt werden, da externe Verstärker während seines
Ablaufs nicht vorhanden (oder nicht bekannt) sind. Problemlöseverhalten
bedeutet aber auch die Konfrontation mit Erfolg und Mißerfolg, beinhaltet
also einen leistungsthematischen Charakter. Ich behaupte: Problemlösever-
halten wird, wie Leistungsverhalten, von der Antizipation zukünftiger Er-
folge/Mißerfolge gesteuert. Das erklärt den individuell sich unterschiedlich
auswirkenden Motivationscharakter ein und derselben Problemstellung:
die Höhe der intrinsischen Motivation zur Bewältigung von Problemen ist
nicht erfolgsunabhängig, auch wenn sie nicht von unmittelbaren Erfolgser-
lebnissen abhängig ist. Die 'Unlösbarkeit' eines Problems kann Person A
zum Aufgeben und Person B zum Weitermachen bewegen, je nach Höhe des
inneren Verstärkungsmechanismus 'Hoffnung auf Erfolg'.

Heckhausen (1972) definiert Problemlöseverhalten als eine in ihrem Ablauf leistungsbezogene Tätigkeit, wobei Leistungsverhalten seiner Meinung nach nicht auf Fremd-, sondern auf Selbstbekräftigung beruht. Diese Behauptung ergibt sich aus seiner hypothetischen Konstruktion des Leistungsmotivs als Selbstbekräftigungssystem. Eine notwendige Voraussetzung für die Genese des Leistungsmotivs ist die Fähigkeit, den Effekt der eigenen Handlung auf sich selbst als den Urheber zurückbeziehen zu können (Heckhausen & Roelofsen, 1962).

Die Art der Selbstverantwortlichkeit wird durch Kausalattribution von Erfolg und Mißerfolg gesteuert:

Unter Kausalattribution versteht man das überlegte Herstellen eines Ursache-Wirkungszusammenhangs (vgl. Weiner, 1975). Einem Handlungsergebnis, etwa Mißerfolg, können verschiedene Verursachungsfaktoren zugeschrieben werden, etwa fehlende Anstrengung vs. fehlende Fähigkeit, die das weitere Verhalten unterschiedlich determinieren. Man unterscheidet allgemein zwischen den leistungssteigernden Attributionstendenzen der Erfolgszuversicht und den leistungsmindernden Attributionstendenzen der Mißerfolgsangst.

Da die eigentliche Leistung des Kindes im Vorschulalter in den Versuchen der Bewältigung seiner physikalischen und sozialen Umwelt liegt und frühestes Auftreten leistungsmotivierten Verhaltens im Sinne der Selbstverantwortlichkeit von Heckhausen & Roelofsen (1962) bei Kindern im Alter von 3 bis 4 Jahren festgestellt wurde, scheint es plausibel, unterschiedliche Erfolge des Kindes in der Bewältigung seiner (z.B. sozialen) Umwelt u. a. auch in einem Zusammenhang mit einer unterschiedlichen Ausprägung der Leistungsmotivation ('Hoffnung auf Erfolg' vs. 'Furcht vor Mißerfolg') zu sehen. Für eine generalisierte Wirkung der Leistungsmotivation auf das Handlungssystem, insbesondere auf das der Kinder, spricht der beobachtete Zusammenhang zwischen Leistungsverhalten und leistungsverwandten Verhaltenstendenzen. So zeichnen sich z.B. nach Rauh (1974) leistungsorientierte Kinder u. a. durch folgende Verhaltenscharakteristika aus: Zeigen von Initiative und Selbstvertrauen, Belohnungsunabhängigkeit, Impulssteue-

rung, Wetteiferverhalten, leicht aggressive Tendenzen, hohe Soziabilität, Umweltinteresse und (begrenzte) Risikobereitschaft.

Für den Zusammenhang von sozialer Hemmung und Ausprägungsart der Leistungsmotivation spricht auch das häufige Zusammenfallen von Kontaktstörungen und Leistungsversagen in der Schule (bei guten intellektuellen Fähigkeiten), wobei die sozialen Schwierigkeiten des Kindes dem Schulversagen vorausgehen (Kohn & Rosman, 1972), die Schwierigkeiten also nicht erst auf Grund des Leistungsversagens entstehen.

2. SKIZZIERUNG DES UNTERSUCHUNGSABLAUFES

Die Untersuchung überprüfte in einer experimentellen Situation die hypothetisch angenommenen Unterschiede im Ausmaß des sozialen Experimentierverhaltens bei 'sozial gehemmten' und 'sozial aktiven' Kindern. Die experimentelle Situation bestand aus der Simulation sozialer Konflikte zwischen Kindern in einem Kasperlestück. Die kindliche Vp wurde aufgefordert, die sozialen Probleme als 'aktiver Zuschauer' zu lösen. Die Lösung der Probleme wurde erschwert, indem vom Kind jeweils mehrere Vorschläge verlangt wurden mit der Begründung, daß der erste/zweite/dritte Vorschlag das Problem nicht löse.

Insgesamt hatte jedes Kind 6 Problemsituationen zu lösen. Die Höhe des sozialen Experimentierverhaltens wurde im Sinne der Definition aus den beiden Komponenten der aktiven Auseinandersetzung mit einem Problem und der Ausdauer beim Lösen ein und desselben Problems bestimmt.

Zusätzlich wurde allen Kindern ein Fragebogen zur Lern- und Leistungsmotivation (LMTK) von Trudewind et al. (1975) zur differentiellen Erfassung der Motivtendenzen 'Hoffnung auf Erfolg' und 'Furcht vor Mißerfolg' vorgelegt.

Die Untersuchung versuchte also, den Zusammenhang zwischen dem Verhaltensbereich 'sozialer Hemmung' und den leistungsthematischen Motivtendenzen 'Hoffnung auf Erfolg' und 'Furcht vor Mißerfolg' nachzuweisen

und die Auswirkungen dieses Zusammenhanges auf die handlungsmäßige Bewältigung sozialer Konfliktsituationen zu überprüfen. Fehlendes oder geringes soziales Experimentierverhalten äußert sich als ein frühes Aufgeben in, Abbrechen von und Vermeiden der Interaktionsepisoden mit Konfliktpotential. Da aber gerade Spielsituationen zwischen gleichaltigen Kindern ein hohes Konfliktpotential bergen - soziale Regeln und soziale Fertigkeiten, die den reibungslosen Ablauf sozialer Interaktionen wenigstens in seiner Grundstruktur garantieren, werden erst ab dieser Altersstufe erlernt - bedingt das Kind mit seinem sozialen Rückzugsverhalten selbst eine soziale Isolierung.

Die Untersuchung geht axiomatisch davon aus, daß die Motivtendenz der Erfolgszuversicht eine im Menschen ursprüngliche Tendenz ist (vgl. White, 1963), die als 'Motor' seine Entwicklung steuert. Eine Hemmung dieser Tendenz auf Grund falsch- oder fehlgelaufener Umwelteinflüsse sollte möglichst früh erkannt und therapeutisch angegangen werden, da sie in einem Prozeß der Verfestigung Einfluß auf die gesamte Persönlichkeitsstruktur (im Sinne eines negativen Selbstkonzeptes) nimmt.

3. DAS THEORETISCHE KONZEPT ZUM THEMA DER UNTERSUCHUNG

3.1. Ursachenerklärung von Erfolg und Mißerfolg eigenen Verhaltens

3.1.1. Das Konzept der Kausalattribution aus der Sicht von Fritz Heider

Mit der dem Menschen eigenen Tendenz zur Ursachenerklärung setzte sich Fritz Heider bereits um 1940 herum auseinander. In einem Artikel über Organisationsvorgänge der Wahrnehmung (1944) spricht er von der für die Organisation des sozialen Feldes notwendigen Kausalintegration, d. h. eine Veränderung der Umwelt gewinnt ihre Bedeutung aus dem Ursprung, dem sie zugeschrieben wird.

Seine Aussagen über Zuschreibungstendenzen enthalten bereits die wichtigsten Annahmen der später von Weiner und anderen konzipierten Attribuerungstheorie.

Heider bezieht sich auf eine eigene Untersuchung über 'scheinbare Bewegung' (Filmaufnahmen geometrischer Figuren), wenn er sagt: Wenn wir ein in Bewegung befindliches Objekt A sehen, können wir diese Bewegung entweder selbst oder einem anderen Objekt B zuschreiben. Im ersten Falle sehen wir die Bewegung als spontane Aktivität von A, im zweiten als passive, von B herbeigeführte Bewegung. Wenn wir ein unangenehmes oder ein angenehmes Erlebnis haben, können wir seinen Ursprung in uns selbst, in einer anderen Person oder in unserem Schicksal sehen (vgl. Heider, 1944). Diese Verbindung von Ursprung und Veränderung erscheint als kausale Abhängigkeit. Durch kausale Integration setzt das Individuum Veränderungen in Beziehung zu der sonst unveränderlichen Umwelt und gibt ihnen so eine Bedeutung. (Soziale) Wahrnehmungsprozesse werden also von (sozialen) Kognitionsprozessen bestimmt.

Die persönliche Ursächlichkeit:

Heider betont den Unterschied zwischen dem Kausalitätsbegriff der Wissenschaft und einer der Person zugeschriebenen Verursachung. Letzteres führt er u. a. auf ein Prinzip der Einfachheit bei der Ursprungsorganisation zurück; denn bei der persönlichen Ursächlichkeit wird eine Wirkung absolut und ausschließlich einem einzigen Ursprung zugeschrieben, in dem die Kausalkette endet. Der wissenschaftliche Begriff der Kausalität versteht sich anders: die Wissenschaft kennt nur sekundäre Ursachen, jede Ursache ist ihrerseits eine Wirkung, jede kausale Erklärung eine Regression ohne denkbare Ende. Der Begriff der 'Verantwortung' stützt sich also nicht auf den wissenschaftlichen Begriff der Kausalität.

Die Person als Ursprung einer Veränderung lassen diese (die Veränderung) reversibel erscheinen. Dies entspricht der menschlichen Tendenz der Wiederherstellung eines Gleichgewichtes (vgl. Piaget, 1971). Heider (a. a. O.)

betont jedoch die dabei große Gefahr der Unterschätzung der für eine Wirkung zusätzlich verantwortlichen Faktoren. Sein Hinweis, das Verhalten einer Person zu leicht ausschließlich als Kundgebung persönlicher Merkmale zu nehmen, ungeachtet der zumindest teilweise dafür bestimmenden augenblicklichen Situation, wird derzeit im 'Labeling'-Konzept wieder kritisch aufgegriffen (vgl. Schur, 1974). Die Vertreter der Kausalattribution behandeln dieses Problem auch unter dem Stichwort 'interne vs. externe Kontrolle' eigenen Verhaltens, allerdings unter anderer Akzentuierung.

Heiders Interesse liegt vornehmlich im Urteilsprozeß selber. Analog dem Interesse der Attribuierungstheoretiker laufen allerdings zwei seiner genannten Faktoren mit Einfluß auf den Urteilsprozeß:

1. der Einfluß der Zuschreibung auf den dynamischen Zustand der Person (vgl. Weiner, 1975: verhaltensmotivierende Wirkung von Kausalattribution);
2. der Einfluß des Zustandes der Person auf die Zuschreibung (vgl. Weiner, 1975: Erfolgs- und Mißerfolgsmotiv sind mit unterschiedlichen Bevorzugen der Attribuierungen verknüpft).

Ad 1:

Heider meint, daß Emotionen und Spannungen mit Zuschreibungsprozessen in engem Zusammenhang stehen und weniger von Proximalreizen herrühren. Ein und derselbe Reiz (Datum, Tatsache etc.) kann unterschiedliche Zustände provozieren, je nach Ursachenzuschreibung. Heider (a. a. O.) bringt das Beispiel vom frustrierenden Erlebnis (und reiht sich damit in die Gruppe der Kritiker an dem von der Yale-Gruppe behaupteten Zusammenhang von Frustration und Aggression): gewöhnlich führt Frustration nur dann - und selbst dann nicht immer - zu Aggression, wenn ihr Ursprung nicht in der eigenen Person oder in unpersönlichen Ursachen gesehen, sondern einer anderen Person zugeschrieben wird.

Des weiteren bietet der Einfluß kausaler Integration auf das Erlebnis von Erfolg oder Mißerfolg ein Beispiel für die Beeinflussung der Person durch

die Determination der Bedeutung eines Datums auf Grund seiner Ursprungsattribution: nicht nur ein Erfolg oder ein Mißerfolg als solcher, sondern vor allem das Erlebnis der Zugehörigkeit dieser Wirkungen zur eigenen Person, die Tatsache, daß die Leistung als ein Ausdruck des eigenen Wertes betrachtet wird, ist von dynamischer Bedeutung.

Ad 2:

Es gibt, nach Heider, Tendenzen, uns selbst und andere in bestimmter Weise wahrzunehmen, die die Ursprungszuschreibung beeinflussen. Als Beispiel diskutiert er die von Hoppe (1930) nachgewiesene Tendenz bestimmter Personen, ein hohes 'Ego-Niveau' zu wahren: man entzieht sich den Wirkungen des Versagens so gut man kann, indem man dessen Ursachen nicht in der eigenen Person sucht, sondern im neutralen Bereich der Objekte. Bestimmte Einstellungsdispositionen lassen den Prozeß der Zuschreibung erstarren und führen zu habituellen oder dominanten Ursprungszuschreibungen. Die Gefahr von 'Attribuierungsfehlern' (vgl. dazu Weiner, 1975) ist dann dementsprechend groß. Überspitzt ausgedrückt heißt das z.B.: ob ich das Resultat Erfolg oder Mißerfolg als Erfolg oder als Mißerfolg sehe, hängt davon ab, ob ich erfolgs- oder mißerfolgseingestellt bin.

3.1.2. Neuere Untersuchungen zum Einfluß von Attribuierungsprozessen

Rotter (vgl. Meyer 1973) sieht einen engen Zusammenhang zwischen Kausalinterpretationen und sozialem Lernen. Die Wirksamkeit einer Bekräftigung als Auslöser für Lernprozesse ist, seiner Meinung nach, abhängig von der Bekräftigungsattribution des Individuums. Wichtig für die Stärke des Verhaltenspotentials ist die (subjektive) Erwartung einer Verstärkung und die Wertschätzung derselben. Die Erwartung selbst ist wiederum abhängig davon, ob die in den zurückliegenden Situationen erhaltenen Bekräftigungen als abhängig oder unabhängig vom eigenen Tun erlebt wurden ('internal vs. external control of reinforcement').

Rotter untersucht aber nur Attribuierungsprozesse bei vorhandener externer Bekräftigung. Auswirkungen eines von Kausalattributionsprozessen abhängigen Selbstbekräftigungssystems auf das Verhaltenspotential werden von anderen Autoren dagegen verstärkt betont (vgl. Heckhausen, 1972: die hypothetische Konstruktion des Leistungsmotivs als ein Selbstbekräftigungssystem).

Atkinson (vgl. Weiner, 1975) entwickelte eine mathematisch formalisierte Theorie des Leistungsverhaltens, der eine hedonistische Motiv- bzw. Verhaltenskonzeption zugrunde liegt. Danach wird leistungsbezogenes Verhalten gezeigt oder unterlassen, um positive bzw. negative affektive Zustände zu erlangen bzw. zu vermeiden. Das erste ist typisch für erfolgsmotivierte, das zweite für mißerfolgsmotivierte Personen.

Andere Vertreter der Attributionstheorie (Weiner, 1975; Meyer, 1973) stehen dem hedonistischen Prinzip Atkinsons kritisch gegenüber. Sie sehen Lust und Unlustgefühle mehr als von Bewertungsprozessen abhängige Reaktionen, denn als verhaltensmotivierende Variablen.

3.1.3. Das Konzept der Kausalattribution von B. Weiner

Das Konzept beschäftigt sich mit Bewußtseinsprozessen und Erlebnisinhalten, die beobachtbarem Verhalten, insbesondere Leistungsverhalten, vorauslaufen, es begleiten oder ihm folgen. Die Kausalattributionen beziehen sich auf wahrgenommene Ursachen von Ereignissen, insbesondere Ursachen von Erfolg und Mißerfolg, mit verhaltensdeterminierender Wirkung. Die vier hauptsächlichen Kausalfaktoren zur Erklärung eines Erfolges/Mißerfolges sind: Begabung / Anstrengung / Aufgabenschwierigkeit / Zufall.

Sie unterscheiden sich in den Dimensionen 'Personabhängigkeit' (intern/extern) und 'Stabilität' über Zeit (stabil/variabel). Die Art der Kausalattribution beeinflusst den nach Erfolg/Mißerfolg erlebten Affekt. 'Personinterne' Attribution von Erfolg/Mißerfolg (Begabung - Anstrengung) haben eine stärkere affektive Wirkung als 'personexterne' Attribution (Auf-

gabenschwierigkeit - Zufall). Zudem beeinflusst die Attribuierung Erfolgs-Mißerfolgserwartung zukünftigen Handelns:

Attribuierungen auf 'variable' Faktoren (Anstrengung - Zufall) haben geringere Erwartungsänderungen zur Folge als Attribuierungen auf 'stabile' Faktoren (Begabung - Aufgabenschwierigkeit). D. h. also, ein Mißerfolg wird meine allgemeine Erfolgserwartung weniger stark beeinflussen, wenn ich die Ursache dazu in dem variablen Faktor 'mangelnde Anstrengung' sehe, als wenn ich seine Ursache in dem stabilen Faktor 'mangelnde Begabung' sehe. Beide Erklärungen haben unterschiedliche Auswirkungen auf mein nachfolgendes Verhalten, d. h. wie ich mich der Mißerfolgssituation stelle: im ersten Fall werde ich mich vermehrt anstrengen, im zweiten Fall eher aufgeben.

Ursachenerklärungen bedingen also über ihren Einfluß auf leistungsbezogene Affekte und Erwartungen das - mit einem 'objektiven' Erfolgs-Mißerfolgsergebnis dementsprechend nur assoziativ verbundene - Verhalten.

Es lassen sich zwei persönlichkeitspezifische Attribuierungstendenzen feststellen, deren Genese hier nicht erörtert werden soll: Kausalattributionen von erfolgsmotivierten und mißerfolgsmotivierten Personen.

Erfolgsmotivierte erklären eigene Mißerfolge mit dem 'variablen' Kausalfaktor fehlender Anstrengung, Mißerfolgsmotivierte zumeist mit dem 'stabilen' Kausalfaktor fehlender Begabung. Dies wiederum hat unterschiedlich handlungsmotivierende Wirkung auf Mißerfolg: ein vermehrtes sich Anstrengen im ersten Fall - ein frühzeitiges Aufgeben im zweiten Fall (s. o.). Dies erklärt die hohe Frustrationstoleranz oder Aufgabenpersistenz erfolgsmotivierter Personen beim Lösen 'mißerfolgsträchtiger' Aufgaben. Weiner definiert dementsprechend die erfolgsmotivierte Tendenz als 'capacity for perceiving success as caused by internal factors, particularly effort' (vgl. Meyer, 1973, S. 150).

3.1.4. Attribuierungsfehler

Gehen wir davon aus, daß eine Mißerfolgsmotivierung eine Realitätsüberprüfung der angenommenen Kausalfaktoren weitgehend verhindert durch die ihr eigene Tendenz, frühzeitig 'aus dem Felde zu gehen', so könnte man bei vorherrschender Mißerfolgsorientierung von einem Attribuierungsfehler sprechen, analog der bereits bei Heider erwähnten Tendenz zur habituellen oder dominanten Ursprungszuschreibung ohne Realitätsbezug.

Seligman (1975) hat das Phänomen der 'Hilflosigkeit' ('egal, was ich auch tue, es nützt doch nichts') als einen gelernten Attributionsfehler definiert. Da dieses Phänomen in seinen verhaltensmäßigen Auswirkungen den verhaltensdeterminierenden Wirkungen des Mißerfolgsmotivs sehr nahe kommt, soll hier auf den lerntheoretischen Ansatz von Seligman ausführlicher eingegangen werden:

Seligman verbindet einen kognitionstheoretischen mit einem lerntheoretischen Ansatz zur Erklärung der Genese der 'Hilflosigkeit': bestimmte Lernprozesse (Konditionierungsprozesse) determinieren bestimmte motivationale und kognitive Dispositionen, die, wiederum verhaltenswirksam, weitere Lernprozesse bestimmen. Eine so durch bestimmte Konditionierungsprozesse erworbene motivationale und kognitive Einstellung der 'Hilflosigkeit' verhindert z.B. das Erlernen von Problembewältigungsstrategien. Die damit zusammenhängende fehlende Auseinandersetzung mit der Umwelt kann bis zur Verhaltensstarre führen (selbst Vermeidungsverhalten als eine Art der 'Problembewältigung' wird dann nicht mehr gelernt).

Es ist im Falle der gelernten Hilflosigkeit nicht mehr ausschlaggebend, ob objektiv wirklich keine Kontingenzzkontrolle gegeben ist oder doch, das Individuum reagiert hilflos, unabhängig von den tatsächlichen Gegebenheiten und Möglichkeiten. Seligman zitiert eine Untersuchung von Glass & Singer, bei der Vpn einer ziemlich störenden Lärmquelle ausgesetzt waren und gleichzeitig Problemaufgaben zu bewältigen hatten. Die Gruppe, die einem unkontrollierbaren Lärm ausgesetzt war, zeigte die schlechteste Arbeitsleistung (frühes Aufgeben). Die Gruppe, die glaubte, sie könne den Lärm

ausschalten, wenn sie nur wollte, zeigte gleich gute Resultate wie die Gruppe, die tatsächlich den Lärm kontrollieren konnte. Analog dazu hätte eine 'hilflose' Vp in der zweiten und dritten Gruppe keine bessere Arbeitsleistung gezeigt.

Ein Verhalten kann also unabhängig von den objektiven Gegebenheiten sein und abhängig von subjektiven Erwartungen. Den darauf aufbauenden *circulus vitiosus* der 'Hilflosigkeit' beschreibt Seligman (1975, S. 83) wie folgt: 'if a person does not believe that he will do well, or if he feels helpless, he will not try as hard'.

Augenscheinliche Leistungsdefizite oder soziale Handlungsdefizite müssen also nicht auf verminderter Fähigkeit beruhen, sondern können nur Ausdruck eines motivationalen Handikaps sein. Was fehlt, so Seligman, ist eine wissenschaftlich fundierte Theorie der Motivgenese. Er sieht das frühe Erlernen einer Kontingenzkontrolle beim Kind als entscheidend für seine spätere Motivdisposition und somit für sein späteres Leistungsverhalten an. Er meint, daß die Art der Reaktion der Umwelt auf das Verhalten des Kindes (kontingent/nichtkontingent) entscheidend ist bei der Bildung eines Gefühls der Wirksamkeit ('mastery') vs. Hilflosigkeit ('helplessness').

Als 'Immunisierungstherapie' gegenüber Hilflosigkeit schlägt er ein Training in der Überwindung von Mißerfolgen vor, d. h. die bewußte Erfahrung, anfänglich wirkliche Unkontrollierbarkeit bestimmter Ereignisse durch eigenes Tun unter Kontrolle bringen zu können.

3.1.5 Kausalattribution und Selbstverantwortlichkeit aus der Sicht der Entwicklungspsychologie

Eine notwendige Voraussetzung zur kausalen Attribution ist der kognitive Reifungsschritt, der das Kind in die Lage versetzt, den Handlungsausgang mit dem eigenen Tun überhaupt kausal zu verbinden. Heckhausen (1972) hat nach den Bedingungen der Möglichkeit für das erste Auftreten leistungsmotivierten Verhaltens gesucht. Neben kognitiven Reifungsprozessen sieht er vor allem eine universell gegebene intrinsische Motivation zur Bewältigung der Umwelt beim Kleinkind als Ausgang späteren Leistungsverhaltens. Er sieht in der (also) ursprünglichen Eigeninitiative des Kindes die Wurzel für erfolgsmotiviertes Verhalten, und zwar unabhängig von jeglichem sozialen Bekräftigungslernen. Im Gegensatz zum 'Absolutheitsanspruch sozialen Sanktionslernens' innerhalb der Sozialisationsforschung sieht er grundlegende Lernprozesse unabhängig von Fremdbekräftigung durch Eigenbekräftigung ablaufen.

Die Betonung der Eigenaktivität des Kindes im Sozialisationsprozeß teilt er mit anderen bedeutenden Psychologen wie Piaget und K. Bühler ('Funktionslust') und R. White (der die dem Menschen eigenümliche 'Wirksamkeitsmotivation' betont und damit die intrinsisch motivierte Tendenz meint, Effekte in der Umwelt um ihrer selbst willen zu produzieren).

Eine wichtige Bedingung für leistungsmotiviertes Verhalten ist jedoch erst mal der Rückbezug des Handlungseffektes auf das eigene Tun. Die Untersuchung von Heckhausen und Roelofsen (1962) zeigte bei Kindern im Vorschulalter während eines Turmbau-Wetteiferspiels mit einem erwachsenen Gegenspieler, daß erst dieser Rückbezug des erlebten Effektes auf das eigene Tun Wetteiferverhalten und somit leistungsmotiviertes Verhalten auslöste.

Hier ein Überblick der gerade für unsere Untersuchung relevanten Ergebnisse aus dieser Untersuchung:

Es wurde also gefragt, ab welchem Alter das Kind Gelingen und Mißlingen eigenen Tuns als persönlichen Erfolg/Mißerfolg bewerten wird. Kennzeichen

für Wettfeilverhalten war:

1. Inhalt der Anweisung verstehen,
2. Nach der Instruktion, schnell zu den Ringen greifen,
3. Sich über den 'Arbeitsstand' des Partners informieren
(Beobachten),
4. Bestimmte Kennzeichen der Konzentration in Mimik und Gestik,
5. Spezifisch unterschiedliche Reaktionen auf Erfolg und Mißerfolg.

Ab 3, 7 Jahre wetteifern spätestens alle Kinder. Ihre Wettfeilerspanne wächst (nach dem 7. Durchgang wurden alle Kinder wiederholt gefragt, ob man noch weitermachen wolle). Sie versuchen Mißerfolge, durch vermehrte Anstrengung wettzumachen. Ihre Erfolgs-Mißefolgsmimik ist heftig bewegt. Das 'Wettmachenwollen von Mißefolgen durch vermehrte Anstrengung' (d.h. nach einem Mißefolg wird das Leistungsverhalten nicht abgebrochen) sieht Heckhausen als reifungsbedingt. Andere Bewältigungsmechanismen von Mißefolgen, wie etwa das 'Nicht-Wahrhaben-Wollen' und das 'Ausweichen' nahmen allgemein mit zunehmendem Alter ab.

Für eine funktionale Gegensätzlichkeit dieser Strategien spricht die signifikant selten auftretende Kombination dieser unterschiedlichen Strategien, d.h. es finden sich zwar auch unter älteren Kindern solche, die auf Mißerfolge nie oder kaum mit vermehrter Anstrengung antworten, sondern nur ausweichende Reaktionen bevorzugen, aber kaum solche, die sowohl mit vermehrter Anstrengung als auch mit Ausweichen reagieren.

Heckhausen & Roelofsen gehen in ihrer Untersuchung aber nicht auf 'altersuntypische' Mißefolgerreaktionen gesondert ein.

Ab 4, 7 Jahre zeigt sich eine weitere deutliche Zunahme der Wettfeilerspanne. Es wird kaum noch Ausweichverhalten nach Mißefolg gezeigt. Die Mimik ist allgemein verhaltener.

Ab 5, 7 Jahre verstärkt sich allgemein noch die eben genannte Tendenz. Es zeigen sich keine sonstigen Veränderungen.

Heckhausen knüpft die Anfänge oder gar die Entstehung der Leistungsmotivation (als das bewußte Bewältigen von Schwierigkeiten) an bestimmte Fort-

schritte der kognitiven Differenzierung von Person-Umwelt-Bezügen und sieht die Motivgenese nicht als ein Produkt sozialen Lernens (wie etwa McClelland, 1966). Sozial bestimmt ist, seiner Meinung nach, nur die Ausprägung der Leistungsmotivation. Das Fehlen dieser ursprünglichen Tendenz zum Wettmachenwollen ist in seinen Augen eine Entwicklungsstörung neurotischer Art (auch schwachsinnige Kinder zeigen das Wettfeilverhalten, allerdings altersmäßig wesentlich später, vgl. Heckhausen & Wasna, 1965).

Die soziale Unabhängigkeit erster leistungsmotivierter Verhaltensweisen sieht Heckhausen auch in der Alltagsbeobachtung bestätigt, daß Kinder oft bei der Ausführung einer Tätigkeit die Mißbilligung anderer Personen in Kauf nehmen oder sich gerade dagegen durchzusetzen suchen.

Da Heckhausen (1972) das Leistungsmotiv hypothetisch als ein Selbstbegräftigungssystem definiert, ist zusätzlich eine notwendige Voraussetzung für leistungsmotiviertes Verhalten das Vorliegen eines Gütemaßstabes; denn Normwerte sind Voraussetzung für eine konsistente Selbstbegräftigung.

Im oben erwähnten Experiment (Heckhausen & Roelofsen) lag ein recht einfacher Gütemaßstab vor: früher oder später Fertigwerden. Darum war diese Untersuchung auch sehr geeignet für ganz junge Kinder. Wie kommt es aber zu komplexeren Gütemaßstäben?

Normwerte können einmal direkt sozial vermittelt werden oder aber - und das entspricht mehr dem entwicklungspsychologischen Verständnis von Heckhausen - sie können sich aus der Sache selbst ergeben:

"Erlebt etwa das Kind in der kritischen Phase der Normwertbildung aufgrund günstiger Umstände in allen Tätigkeitsbereichen ständige Lernfortschritte, so kann sich die 'natürliche' Erwartung ausbilden, daß man immer ein wenig mehr von sich selbst fordern und erreichen kann, als man im gegenwärtigen Augenblick bewältigt" (Heckhausen, 1972, S. 960).

Die Selbstbegräftigung besteht aus positiven oder negativen Affekten. Für Heckhausen sind also Fremdbegräftigungen keine notwendige Bedingungen zum Erwerb und Aufbau eines Leistungsverhaltens, sie können aber eine zusätzliche Quelle der Begräftigung sein. Meist korreliert nämlich selbst-

bekräftigendes Verhalten mit sozialer Anerkennung.

Die Fähigkeit, den Effekt der eigenen Handlung auf sich selbst als Urheber zurückbeziehen zu können, faßt man mit dem Begriff der 'Selbstverantwortlichkeit'. Dieser wird aber, wie wir bereits betonten, vom Prozeß der Kausalattribution bestimmt:

man kann sich für einen Erfolg verantwortlich fühlen und sich dementsprechend selbst belohnen oder aber äußere Umstände dafür verantwortlich machen und sich nicht belohnen.

Daß persönlichkeitspezifische Unterschiede der Attribution bereits im Vorschulalter bestehen können, ist neuerdings empirisch überprüft worden (Trudewind et al., 1975). Allerdings fehlt es noch an entwicklungspsychologischen Untersuchungen die persönlichkeitspezifische Attributionsfehler differenziert erheben und zugleich nach Bedingungen ihrer Genese forschen. Die Arbeitsgruppe um Trudewind macht da einen Anfang, indem sie den Einfluß ökologischer Faktoren auf die Genese der Leistungsmotivation überprüft (vgl. Trudewind, 1975).

Wahrscheinlich ist (auch) ein unmittelbarer Einflußfaktor das elterliche Erziehungsverhalten mit bestimmten Attributionskommentaren. Wie komplex allerdings die Beziehung ist, zeigen Untersuchungen von Meyer et al. (vgl. Heckhausen, 1972):

- so haben z. B. Mütter mit großer Selbstverantwortlichkeit für eigenen Erfolg und Mißerfolg eher Kinder mit geringer Selbstverantwortlichkeit. Erklärbar ist das u. U. aus ihrem Interaktionsverhalten. Die Mütter greifen häufiger in die Lösungsbemühungen des Kindes ein, was zu einer erhöhten Unselbständigkeit des Kindes führt (vgl. dazu auch Seligman, 1975).
- eine spezifische Einflußdimension in diesem Sinne ist die Selbstständigkeitserziehung ab einer gewissen Altersstufe. Zu frühe Selbstständigkeitserziehung führt zu einer Überforderung, zu späte zu einer Unterforderung mit möglichen - oben erwähnten - Attributionsfehlern.
- der mögliche Einfluß eines Vorbildes bei der Normsetzung ist zumeist durchschlagend, wenn es um eine Erhöhung des Anspruchsniveaus geht.

Insgesamt lassen sich besonders die mißerfolgsmotivierten Kinder eher und länger anhaltend beeinflussen. Das Selbstbegräftigungssystem eines erfolgszuversichtlichen Kindes ist resistenter gegenüber Vorbildeinflüssen.

Das Leistungsmotiv, so wie es hier betrachtet wird, ist vor allem Ausdruck von Strategien der Auseinandersetzung mit konkreten Leistungssituationen.

3.2. Das Konzept des Neugier- oder Erkundungsverhaltens

Es lassen sich leicht Parallelen zwischen unserer Definition von Experimentierverhalten (d. i. die aktive Auseinandersetzung und die Ausdauer beim Problemlösen) und dem Konzept des Neugier- oder Erkundungsverhaltens allgemein finden (vgl. Minuchin, 1971):

1. Suche nach Neuem, d. h. Aufsuchen von Stimulationsquellen, Erkundung neuer Möglichkeiten oder Objekte in der Umgebung.
2. Abbau von Dissonanzen, d. h. überraschende, neuartige, ungewohnte, sich widersetzende Ereignisse beinhalten ein verhaltensaktivierendes Moment.

Theoretiker wie White, Piaget und Berlyne, die sich besonders mit diesem Verhalten auseinandergesetzt haben, betonen den ihm, unabhängig von seinen Effekten, innewohnenden belohnenden Charakter (intrinsische Motiviertheit).

Ob man nun von Erkundungs-, Experimentier-, Neugier- oder Problemlöseverhalten spricht, im Grunde ist weitgehendst dasselbe gemeint, nämlich ein dem Kind (Menschen) eigentümliches Verhalten mit der Funktion, kognitive und soziale Reifung voranzutreiben.

Was passiert nun, wenn ein Kind bei der Erkundung seiner Umwelt auf ein Hindernis stößt? Nach unserer Hypothese wird es mit einer gewissen Ausdauer verschiedene Lösungsmöglichkeiten durchprobieren. Also ein Experimentierverhalten im wörtlichen Sinne zeigen (trial & error).

3.2.1. Die Anpassungsfunktion des Erkundungsverhaltens

Erkundungsreaktionen scheinen den Erwerb von Anpassungsreaktionen zu erleichtern und/oder eine notwendige Vorbedingung für ihren Erwerb darzustellen.

Berlyne (1974, S. 272 ff.) berichtet von Experimenten, die diese Behauptung zu belegen scheinen. So ergaben z.B. die Untersuchungen von Zaporozets, zur Entwicklung motorischer Reaktionen bei Kindern, die Notwendigkeit von Orientierungsreflexen für instrumentelle Lernprozesse. Die Kinder führten spontan Orientierungsreflexe aus, um sich mit dem in diesem Experiment zu bedienenden Apparat vertraut zu machen. Je mehr Zeit die Kinder für die erste Prüfung benötigten, desto weniger Versuche waren anschließend erforderlich, um die, durch die Aufgabe diktierten, Handlungen zu meistern. Ein zusätzliches Training, bezüglich der wirksamsten Orientierung, beschleunigte zudem den Lernprozeß beträchtlich.

Man kann hier von der Informationsfunktion des Erkundungsverhaltens sprechen (Berlyne: 'specific exploration'), die den Lernprozeß fördert. Übertragen auf soziales Verhalten bedeutete also ein fehlendes Erkundungsverhalten eine Verlangsamung sozialer Lernprozesse auf Grund fehlender sozialer Information.

Wie aber wird Erkundungsverhalten 'gelernt'? Berlyne (a.a.O.) vertritt einen motivationstheoretischen Ansatz. Ausschlaggebend für das Auftreten des Verhaltens scheint der Grad der Neuartigkeit der Stimuli zu sein oder das Suchen nach neuartigen Reizen.

Berlyne spricht von einem 'optimalen Erregungsniveau', welches der Organismus anzustreben sucht. Allerdings variiert das optimale Maß an Aktivierung zwischen den Individuen und den jeweiligen Umständen. Auf Grund der Äquivalenz verschiedener Formen der Aktivierung werden z.B. ängstliche Personen zusätzlich aktivierende Stimuli eher meiden, um ein optimales Erregungsniveau zu halten, wenig ängstliche Personen werden dagegen solche Stimuli geradezu aufsuchen. Wieviel Aktivierungspotential von einer bestimmten Sorte ein Individuum erträgt, hängt nicht nur vom Niveau des

gegebenen Aktivierungstonus ab, sondern auch davon, wie rasch und wie leicht es dem Individuum bisher gefallen ist, die durch ähnliche Bedingungen hervorgerufene Aktivierung zu dämpfen. Heckhausen (1975) empfiehlt zum Angstabbau eine 'Attribuierungstherapie' (Umstrukturierungen von Erwartungshaltungen), Berlyne (a. a. O.) eine Art 'Konfrontationstherapie' im Sinne einer Empfindlichkeitsreduktion gegenüber neuartigen Reizen. Als Beleg führt er einige Untersuchungen an, wie die von Earl mit Kindern im Vorschulalter, die zeigen, daß die Konfrontation mit und Gewöhnung an komplexe Stimuli die Vorliebe für komplexe Stimulierung insgesamt fördert.

3.2.2. Der Einfluß früher Stimulierung auf das Erkundungsverhalten

Neuere Untersuchungen der Verhaltensforschung (vgl. Sackett, 1970) sprechen von dem entscheidenden Einfluß früher sozialer Erfahrung, im Sinne sozialer Stimulierung, auf die Entwicklung des Sozialverhaltens. So scheint z.B. bei Primaten ein ursprünglich vorhandenes 'soziales Interesse' bei fehlendem oder inadäquatem sozialen feedback zu verkümmern:

"Thus, the presence during rearing of unlearned tendencies to respond positively to visual 'social' stimulation, the occurrence of at least some appropriate social behaviors toward these stimuli, and the presence of spatial and temporal contiguity between these visual stimuli and the monkey's responses were not sufficient to produce attachments during social interactions subsequent to rearing. This suggests that feedback or more specific reinforcement following socially appropriate behaviors during rearing may be necessary for the long-term maintenance of positive social responses even though it is not necessary for the imitation of such behavior" (Sackett, 1970, S. 126/127).

Zusätzlich fand man bei Tieren sog. 'sensible Phasen' (Becker, 1971), in denen fehlende oder falsche soziale Stimulierung (z.B. 'crowding') sich besonders einschneidend auf das weitere soziale Verhalten auswirkte. Das mag den Unterschied der Auswirkung sozialer Deprivation vom Zeitpunkt

und von der Zeitdauer der Isolierung erklären. Während z.B. Harlow & Harlow (1962) bei ihren sofort nach der Geburt isolierten Affen später schwerste Sozialschäden, im Sinne von fehlendem Sozialverhalten, vorfanden, reagierten bei Gandolpho & Schlott (1970) Affen, die erst ein Jahr nach ihrer Geburt isoliert wurden, später sogar vermehrt auf soziale Stimulierung (ähnlich der, in der experimentellen Psychologie gefundenen, erhöhten Wirkung sozialer Verstärker nach vorheriger Deprivation an sozialer Verstärkung).

Interessanterweise fand sich in der Verhaltensforschung ein geschlechtsspezifisch unterschiedlicher Einfluß sozialer Deprivation. So scheinen männliche Tiere besonders anfällig auf falsche oder fehlende Stimulierung zu reagieren (Sackett, 1972). Erklärungen für dieses 'Geschlechtsphänomen' stehen aber noch aus.

Allgemein läßt sich aber sagen, daß frühzeitige Deprivationsbedingungen (sensorischer, sozialer, affektiver Art) sich negativ auf das Sozialverhalten (Gluck, Harlow & Schiltz, 1973) und auf die Entwicklung bestimmter Lernmechanismen (Gluck & Sackett, 1976) bei Primaten auswirken.

Frühe Erfahrungen können also auch später vorhandene optimale Umweltbedingungen 'neutralisieren'. Die Tiere zeigen nach früher sensorischer und sozialer Deprivation vor allem ein Verhalten nicht mehr, welches der eigentliche 'Motor' ihrer weiteren Entwicklung ist, nämlich das Erkundungsverhalten. Sackett (1972) fand bei Primaten, die frühzeitig wenig oder gar nicht stimuliert wurden, ein späteres 'Desinteresse' gegenüber neuen und komplexen Stimuli, d. h. sie mieden neue Situationen und zogen einfache visuelle Stimuli gegenüber komplexen vor (im Gegensatz zu ihren Altersgenossen, die zuvor keiner sensorischen und sozialen Deprivation ausgesetzt waren).

Das allgemein bei Primaten gefundene enge Zusammengehen von sachbezogenem Erkundungsverhalten und sozialem Interaktionsverhalten läßt Sackett (1972) von dem Einfluß früher Umwelterfahrungen auf die Bildung eines allgemeinen Faktors 'Komplexität' sprechen (vgl. dazu auch Dember & Earl, 1957), d. h. je anregender die Umwelt in der frühen Kindheit, um so besser

wird das Kind mit der Komplexität späterer Stimulierung fertig und um so eher wird es äußere Stimulation selbsttätig verarbeiten, unabhängig von der Art der Stimulierung.

Dieser Einfluß des Anregungsgehaltes der Umwelt auf die menschliche Entwicklung wird neuerdings auch in der Sozialisationsforschung unter dem Stichwort 'Sozialökologie' (Trudewind, 1975) betont, d. h. nicht nur eine emotionale Deprivation (also der Mangel an affektiver Zufuhr), wie die Untersuchungen von Spitz (1972) zeigten, sondern auch das Fehlen von sozialer und sensorischer Stimulierung wirkt sich negativ auf die Bildung sozialer wie sachbezogener Lernprozesse aus.

Das bedeutet aber, daß die Kindergruppe und die Vorschulerziehung als entscheidende Sozialisationsagenten für das Kind ab 3 - 4 Jahren die Möglichkeiten beinhalten, frühe familiär- und milieubedingte fehlende Anregungen zu schaffen (vgl. West, 1974; Zimmer, 1973) und den Einfluß fehlender Spiel- und Erkundungsmöglichkeiten in der Familie auszugleichen (vgl. dazu auch die Untersuchung von Ruppenthal et al., 1974 zum fördernden Einfluß von Spiel- und Erkundungsverhalten in der Familie auf das Sozialverhalten bei Primaten).

Der Einfluß früher sozialer Erfahrung auf soziale Lernprozesse heißt also nicht, daß das gezielte Einsetzen der Möglichkeit, neue Erfahrungen zu machen, keinen Einfluß mehr auf die soziale Entwicklung eines 'sozial-geschädigten' Kindes ausüben könne, im Gegenteil, nur verlangt das oft ein direktes Hinführen der Kinder zu Quellen neuer Erfahrungen (vgl. Gelfand et al., 1974; Smilansky, 1968). So schreibt etwa Rosen zum Erfolg eines Trainings für sozial benachteiligte Kinder auf das Problemlöseverhalten: "If one views this learning in a broader perspective, these children can be thought of as evolving a sense of competence and efficacy through learning firsthand that there can be several possible solutions to a problem, that some solutions may be better than others, that they are able to determine for themselves which solutions are better, and that they are better able to cope with sudden emergency of a problem" (1974, S. 926).

3.2.2.1. Exkurs: Vorschulcurricula

"Im Elementarbereich tut sich was", stellen die Planer der Vorschulerziehung fest (Zimmer et al., 1976). Ziel erster Versuche neuer curriculärer Ansätze im Vorschulbereich ist die Förderung der sozialen Handlungsfähigkeit im Sinne der Stärkung der Ich- und Sozialkompetenz (vgl. Krappmann, 1973). Krappmann (a. a. O.) sieht so als notwendig die Förderung folgender 'Grundqualitäten' sozialen Handelns:

Soziale Sensibilität - Reflektiertheit in der Befolgung von Regeln - Frustrationstoleranz - Kommunikationsfähigkeit.

Die Vorschule sollte dem Kind die Möglichkeit zur Aktualisierung seines Verhaltenspotentials bieten; denn sog. 'Kompetenzdefizite' sind oft nichts anderes als Ausdruck fehlender Möglichkeiten, vorhandene Kompetenzen im Verhalten tatsächlich zu realisieren.

Förderung der Kommunikationsfähigkeit bedeutet im Vorschulalter zuerst einmal sprachliche Förderung; denn 'Sprache ist das Medium sozialen Handelns. Jede kollektive Willensbildung ist vermittelt durch die Sprache' (Zimmer, 1963, S. 252). Ansätze dazu bietet das Konzept des Bremer Modellversuches zur Verbesserung kommunikativer Verhaltensweisen (Huss, 1976). Anregungen und Materialien zum Curriculum 'soziales Lernen' hat in neuester Zeit in der BRD vor allem die Arbeitsgruppe Vorschulerziehung des Deutschen Jugendinstitutes (DJI) zusammengetragen (vgl. dazu Anregungen I, II, III der Arbeitsgruppe Vorschulerziehung, 1975/74/76).

Ebenso versucht neuerdings das Fernsehen, Lernprozesse beim Kind im Vorschulalter gezielt zu fördern. Auf amerikanischer Seite finden sich die Programme wie Sesame Street (vgl. Lesser, 1973), auf deutscher Seite als Pendant die Sesamstraße oder die Rappelkiste (vgl. Nemetschek & von Lessen, 1975), um nur einige zu nennen.

Die Gruppe um McPhail in England hat ein Curriculum für soziales Lernen als Schulprogramm für die Altersgruppe der 8-13jährigen entwickelt (vgl. McPhail, 1974). In dem Curriculum werden sozial problematische Situationen simuliert und die Schüler zum sozialen Experimentieren, im Sinne des

Suchens von Lösungen durch eigene Erfahrung, angeregt, denn, so McPhail, Ungood-Thomas & Chapman:

"... to be told that one can do so and how is not enough to establish ego-identity even if exhaustive programmes providing all the necessary operational information to enable the subject to live in a complex society could be evolved. The most fundamental kind of human learning is experimental or trial and error learning, even when this involves initial imitation" (1975, S. 52).

Das Konzept der notwendigen spielerischen Erprobung sozialer Lösungsmöglichkeiten der Gruppe um McPhail läßt sich ohne weiteres auf das Vorschulalter übertragen. McPhails Begriff vom 'sozialen Experimentieren' war so eine der wichtigen Anregungen zur Planung unserer Untersuchung zum Experimentierverhalten in sozialen Situationen bei Kindern im Vorschulalter.

3.2.3 Soziales Erkundungsverhalten

Daß dieses Experimentieren sich nicht nur auf Objekte bezieht, sondern gerade auch eine Voraussetzung für soziale Lernprozesse ist, zeigen die Untersuchungen von McPhail et al. (1975). Er und seine Mitarbeiter sprechen von einem, einer 'sozialen Sensibilität' notwendig vorausgehenden, altersbedingten Stadium des 'sozialen Experimentierens'. Natürlich ist die daraus erwachsene soziale Sensibilität auch abhängig von der Art und der Genauigkeit des feedbacks, das man auf sein Experimentierverhalten erhält. 'Soziales Experimentieren' definiert McPhail (1967) folgendermaßen:

"By a 'social experiment' I mean any situation when an individual exhibits a trial attitude or takes a trial course of action which effects and calls forth a reaction from any other individual or group of individuals, whether the attitude is adopted or action taken with a view to testing reaction, or with no conscious aim." (S. 1).

Ziel und Funktion dieses sozialen Probeagierens ist das Finden von Lösungen

für soziale Problemsituationen. Es handelt sich um einen Prozeß des Erwerbs sozialer Kompetenz. (Zum Thema 'soziale Kompetenz' vgl. vor allem Argyle, 1972).

3.2.3.1. Das Spiel als Medium sozialen Erkundungsverhaltens

Man könnte beim Probeagieren differenzieren zwischen einem in der 'Öffentlichkeit' und einem im 'Privaten' ausgeführten Experimentieren, analog dem Sprachkonzept von Vygotsky (1963) vom entwicklungsmäßigen Übergang von 'public' zu 'private speech' (vgl. dazu auch Hartig, 1972). Der kognitive Entwicklungsprozeß des Kindes (vgl. Piaget, 1971) läßt vermuten, daß das Kind im Vorschulalter sich eher im konkreten als im vorstellungsmäßigen Probeagieren übt. Die hauptsächliche Tätigkeit des Kindes ist das Spiel. Somit zeigt sich auch das Erkundungsverhalten hauptsächlich als Spielverhalten, und zwar mit Objekten wie mit Personen. Spielen zielt wie Erkundungsverhalten nicht auf Spannungsreduktion, sondern auf eine Steigerung oder Aufrechterhaltung eines gewissen Spannungspegels ab.

Spielverhalten ist auch abhängig vom Anregungspotential der Umwelt (Sozialökologie). Der *circulus vitiosus* ist aber folgender: Passivität kann auf ein zu niedriges Anregungspotential der Umwelt zurückzuführen sein, Passivität führt aber selber wiederum zu einer weiteren Stimulierungsverarmung (wenn ich nichts tue, passiert auch nichts Neues).

Spielverhalten von Kindern im Vorschulalter ist durch eine hohe Konfliktrate gekennzeichnet (vgl. Dokumentationsserie des DJI zum Spielverhalten im Kindergarten, 1974). Das mag für ein entwicklungsnotwendiges Üben in der Bewältigung sozialer Konflikte zum Erreichen einer Konfliktfähigkeit sprechen (vgl. Johnson & Medinnus, 1965); denn Konflikte bieten Übungsmöglichkeiten im Problemlöseverhalten, und zwar im Sinne der Ausbildung sozialer 'learning sets' wie auch im Einüben spezieller sozialer Fertigkeiten, wie etwa das 'role-taking' (vgl. Flavell, 1968). Fehlendes Erlernen sozialer Fertigkeiten, mit deren Hilfe soziale Situationen bewältigt werden

können, führt aber zur sozialen Ängstlichkeit, die die soziale Effektivität noch weiter reduziert. Sozial erfolgreich und beliebt sind aber – und das ist bereits im Vorschulalter feststellbar – nicht die sozial ängstlichen, sondern die sozial geschickten Kinder. Allerdings ist die empirische Abklärung der 'sozialen Beliebtheit' im Vorschulalter nicht so einfach, wie manche Forscher glauben, die sie operational als hohe Interaktionsrate definieren (vgl. dazu die Kritik von Gottman, Gonso & Rasmussen, 1975).

3.2.3.2. Soziale Attraktivität im Vorschulalter

Zumeist liegen Korrelationsstudien vor, die von Zusammenhängen zwischen dem Grad der Beliebtheit und bestimmten Verhaltensweisen sprechen. Erklärungshypothesen lassen sich daraus nicht ziehen, denn so Moore:

"To know that popular children perform a preponderance of friendly behaviors is not to say that their friendliness is the 'cause' of their popularity. It is just as reasonable to hypothesize that being well-liked inspires a child to perform friendly behaviors as it is to hypothesize that performing these behaviors causes the child to be well-liked" (vgl. Hartup, 1970, S. 388). Hartup bringt eine Zusammenfassung der bekanntesten Korrelationsstudien über 'Beliebtheit' bei Kindern im Vorschul- und Schulalter (1970, S. 388 ff.). Nur eine Studie untersuchte auch mögliche Zusammenhänge sozialer Ablehnung mit einem der Beliebtheitsfaktoren, nämlich mit dem der 'Nettigkeit' (friendliness). Man fand keinen korrelativen Bezug. Kinder lehnen andere Kinder also nicht ab, weil sie sie nicht 'nett' finden, es scheinen andere Gründe vorzuliegen.

Allgemein kann man nach Hartup jedoch von einer engen reziproken Beziehung zwischen Beliebtheit und Soziabilität sprechen: Beliebte Kinder sind sozial aktiv und sozial aktive Kinder sind beliebt.

Neuere Untersuchungen zur 'Belohnungsfunktion' im Sozialverhalten liefern eher erklärende Thesen zum Zusammenhang sozialer Beliebtheit und Verhalten. In der Tradition der 'exchange theory' fanden Charlesworth & Hartup (1967),

daß die Kinder am meisten von anderen Kindern sozial verstärkt werden, die selbst häufig andere verstärken. Und Yarrow, Waxler & Scott (1971) fanden in der 'positiven Reaktionsfähigkeit' des Kindes eine kritische Kontrollvariable in sozialen Interaktionen, mit der das Verhalten der Umwelt manipuliert werden kann. Keller & Carlson (1974) gelang es, durch die Übung sozialer Belohnungsfertigkeiten, soziale Isolation bei Kindern im Vorschulalter abzubauen.

3.2.3.3. Soziale Abhängigkeit im Vorschulalter

Wie ist nun der Zusammenhang zwischen Soziabilität und sozialer Abhängigkeit zu sehen ('attachment' - 'dependency')? Meist meint man mit Abhängigkeit folgende Verhaltensweisen: Aufsuchen der Nähe einer Zielperson, Suche nach Aufmerksamkeit und Anerkennung bei der Zielperson. Es scheint im Laufe der Entwicklung zu einer Zielpersonen-Verlagerung zu kommen. Das Kind löst sich immer mehr aus dem ursprünglich sehr engen Mutter-Kind-Bezug und wendet sich Gleichaltrigen zu. Eine analoge Verlagerung läßt sich auch im Entwicklungsprozeß der Primaten feststellen. Harlow (vgl. Maccoby & Masters, 1970, S. 145) spricht deswegen von unterschiedlichen affektiven Systemen:

"We have broadly defined the socialization motives as the affectional systems and have presented the position that within, and probably even without, the primate order there are at least five affectional systems. These are: the mother-infant or maternal affectional system, the closely related and complementary infant-mother affectional system, the agemate or peer affectional system, the heterosexual affectional system, and the paternal affectional system."

Als Resümee einer ausführlichen Erörterung der genannten Systemdifferenzierung kommen Maccoby & Masters (1970) zum Schluß, daß das Verhaltenskonzept der 'Abhängigkeit' bisher zu global ist für eine wirkliche Verhaltensanalyse bei Kindern im Alter von über zwei Jahren. Eine Funktionsanalyse

'abhängiger' Verhaltensweisen im Entwicklungsverlauf wäre notwendig. Harlows Ansatz ist ein erster Schritt in diese Richtung.

3.2.3.4. Das Geselligkeitsbedürfnis (Affiliation)

Ältere Theorien (vgl. Spitz, 1972) behaupten, daß das affiliative Bedürfnis des Menschen sich aus den frühen Mutter-Kind-Beziehungen entwickle. Argyle (1972) bezweifelt die enge Beziehung zwischen Abhängigkeit und Affiliation. Untersuchungen aus der Verhaltensforschung lassen ihn zu der Meinung kommen, daß sich das Geselligkeitsbedürfnis eher aus den Kontakten zu Altersgenossen als aus dem Kontakt zur Mutter entwickle. Argyle (a. a. O.) zitiert Untersuchungen von Sackett und von Harlow & Harlow, die zeigen, daß nur bei totaler frühzeitiger Isolierung es später zu keiner affiliativen Bindung bei Primaten mehr kommt. Dagegen zeigen Tiere, die ohne Mutter in einer Gruppe aufwachsen, später normales Sozialverhalten mit gewissen Einschränkungen und Tiere, die mit ihrer Mutter, aber ohne Altersgenossen aufwachsen, sehr vorsichtiges oder sehr aggressives Verhalten gegenüber ihren Altersgenossen.

Bandura & Walters (1967) sehen in der frühen Verstärker-Lerngeschichte des Kindes, die sich hauptsächlich in der frühen Interaktion des Kindes zu seiner Bezugsperson entwickelt, den Auslöser zum Erlernen eines sozial adäquaten Verhaltens, das die soziale Interaktion fördert und somit das Geselligkeitsbedürfnis befriedigt. Fehlende oder falsche Verstärkung führt beim Kind zu Verhaltensweisen (wie etwa hilfloses - reaktionsarmes - aggressives Verhalten), die von der sozialen Umwelt nicht gebilligt werden und so zu sozialer Isolierung führen können.

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß wohl die frühe Erfahrung mit den Bezugspersonen und auch mit der Kindergruppe entscheidend für die soziale Entwicklung des Kindes ist.

3.2.4. Der Einfluß von Temperamentsvariablen auf das Erkundungsverhalten

Neugierverhalten, so der Entwicklungspsychologe Oerter (1972), bildet die Motivationsgrundlage für produktives Experimentieren, das eine Voraussetzung für intelligentes Handeln ist. Somit wird ein Kind, das wenig aktiv ist, aus welchem Grund auch immer, trotz vielfältiger und adäquat dosierter Reizangebote weniger Information aufnehmen und damit wenig intelligent handelt. Oerter (a. a. O.) beruft sich auf Piaget, wenn er sagt: je mehr ein Kind gesehen und gehört hat, desto mehr will es sehen und hören. Sog. 'inaktive' Kinder müssen nach Oerter unbedingt aktiviert werden, damit sie im Entwicklungsstand nicht hinter andere Kinder fallen. Neben dem Einfluß von Umweltfaktoren auf das Erkundungsverhalten kann man auch noch mögliche genetisch bedingte Einflüsse, wie etwa Temperamentsvariablen, diskutieren, obwohl man auch bei ihnen schlecht den Umwelteinfluß ausblenden kann. Oerter (a. a. O.) schildert eine Untersuchung von Escalona, bei der das Verhaltensspektrum von Babies mit anscheinend ursprünglich unterschiedlicher Aktivität beobachtet wurde:

Aktive Babies zeigten auch dann ihr gesamtes Verhaltensrepertoire, wenn sie wenig stimuliert wurden, ja sogar dann, wenn der Kontakt mit der Mutter auf Belange der Körperpflege beschränkt blieb. Inaktive Babies hingegen entwickelten sich nur dann hinsichtlich des Verhaltensspektrums vergleichbar gut, wenn die Mutter in reger sozialer Interaktion mit dem Kind stand. Bei geringem Kontakt machten diese Kinder einen unreifen Eindruck.

Thomas et al. (1968) sprechen von einer zum Teil genetisch bedingten unterschiedlichen Aktivität des Kindes. Das Studium der Umweltvariablen allein kann, nach ihrer Meinung, nicht die Entwicklungsvariabilität erklären, ebenso nicht die unterschiedlichen Reaktionen des Kindes auf ähnliche elterliche Erziehungspraktiken, Einstellungen, Werte etc.

Sie untersuchten den Einfluß des 'Temperamentes' (als eine Organismusvariable), auf die Verhaltensentwicklung des Kindes, wobei sie 'Temperament' folgendermaßen definieren:

"Temperament is a phenomenologic term used to describe the characteristic tempo, rhythmicity, adaptability, energy expenditure, mood, and focus of attention of a child, independently of the content of any specific behavior (S. 3)."

Wie weit allerdings diese anfänglich durch die Temperamentsfaktoren bedingte Unterschiedlichkeit im Verhalten des Kindes zu einem Produkt der Erziehung werden kann, soll an zwei von den Autoren zitierten Fallbeispielen gezeigt werden:

1. Bobby (S. 95 ff.)

"when Bobby at age six month let his carrots dribble out of his mouth his parents immediately decided that he didn't care for them and eliminated this vegetable from his diet. His similar reactions to many new food were handled likewise, and by the time Bobby was ten years old he ate hamburger, applesauce ... and very little else.

When Bobby was two and backed away from other children in the playground, the parents felt that there was no reason to expose him to such moisy place ... Fortunately certain other experiences happened to be more suitable to the child's temperamental pattern. Thus despite the fact that his first venture on the tricycle at age four was unsuccessful, the tricycle remained in his bedroom and several weeks later his parents discovered much to their surprise, that Bobby had been quietly practicing on it when he was alone and had developped great skill ... So, activities which Bobby found interesting and which he could practice by himself at his own speed did become accomplishments and source of pleasure. On the other hand, the mastery of those new activities which required his parents to reexpose him a number of times in as nonstressful a way as possible, or those in which the tempo was set by other children, remained outside his ken ... Underlying Bobby's avoidance of group participation and his concentration on solo activities was a slow to warm up temperamental pattern supported or reinforced by his parents' helpless response ... to provide him with the kind of repetitive opportunities he needs to familiarize himself with new endeavours."

2. Jimmy (S. 83 ff.)

... "each new experience was difficult for Jimmy. He almost always attempted to avoid anything new but each time was either persuaded or firmly urged by his parents to try it out, given the promise that after he had been in the situation half a dozen times he might then give it up if he wished. Yet, once he had participated to this extent, his initial withdrawal gave way to vigorous enjoyment ... each routine had been established only after considerable parental persistence and quiet insistence on what must be done."

Die Autoren sehen es als notwendig an, den vom Kind gezeigten Vermeidungstendenzen nicht nachzugeben, d. h. Ausdauer oder eine 'erfolgsmotivierte' Erziehungshaltung um der weiteren Entwicklung des Kindes willen zu zeigen, das Kind *gezielt* zum Erkunden seiner Umwelt anzuhalten und die Dosierung der 'Diskrepanzerlebnisse' weitgehendst vorzuprogrammieren, falls das Kind zu übermäßiger Erregbarkeit neigt, um ein individuell 'optimales Erregungsniveau' herzustellen. Thomas et al. (S. 95):

"Some parents become helpless with a youngster who avoids new experiences. Although they do not pressure the child with repeated insistence on participation, they may on the other hand not provide the youngster with the repeated exposure that are necessary if he is to adapt and become comfortable."

4. ÜBERLEGUNGEN ZUM EXPERIMENTELLEN TEIL DER UNTERSUCHUNG

4.1. Zur Problematik des verbalen Problemlösens

Unsere Untersuchung versucht, den Grad der Bereitschaft sich mit Problemen auseinanderzusetzen und den Grad der Ausdauer bei der Bewältigung der Probleme zu messen. Die Meßvariablen beruhen auf sprachlichen Äußerungen des Kindes.

Mit welcher Berechtigung lassen die, anhand von Verbalisierungen erzielten, Resultate auf das aktuelle Problemlöseverhalten, welches verbale und nicht-verbale Komponenten enthält, rückschließen?

Zu dieser Problematik einige theoretische und empirische Ansätze zum Komplex Sprechen-Denken-Handeln beim Kind:

Untersuchungen zur verbalen Selbstkontrolle (vgl. Hartig, 1972) betonen die Bedeutsamkeit der verbalen Vermittlung bei der Regulation und Kontrolle des Verhaltens. Besonders häufig tritt bei der Bewältigung von Problemen, die ein kontrolliertes Verhalten verlangen, aufgabenbezogenes Sprechen auf (bei Kindern als offener, bei Erwachsenen als innerer Monolog). Untersuchungen bei Kindern zeigten, daß das Fehlen dieser verbalisierten Denkprozesse eine meist schlechte Aufgabenbewältigung erbrachte. Meichenbaum (1974) hält Selbstinstruktionen im Sinne einer Mediatorvariablen für Verhaltensänderung notwendig zum Lösen von Problemen (Strategiebildung).

Die Steuerungsfunktion der Selbstverbalisation wird von den russischen Sprachtheoretikern Luria und Vygotsky betont (vgl. Hartig, 1972). Vygotsky sieht 'egozentrisches Sprechen' (anders als Piaget) als Strukturierung und Analyse der Problemsituation zur Führung des Verhaltens. Egozentrisches Sprechen wird nicht von sozial-kommunikativem Sprechen (so Piaget) abgelöst, sondern bleibt neben der sozial kommunikativen Funktion der Sprache als eine eigenständige Funktion bestehen mit nur einer entwicklungsmäßig bedingten formalen Änderung, es wird 'verinnerlicht'.

Die Verbalisationsprovokation in unserem Experiment zur Problemlösung bedeutet also keine 'zusätzliche Belastung' für das Kind im Sinne eines Tests zur Verbalisationsfähigkeit (es wird nicht die Güte der sprachlichen Äußerungen gemessen). Sprechen-Denken und Handeln bilden beim Kind im Alter von 5/6 Jahren (höchste Rate egozentrischen Sprechens nach Piagets Untersuchungen, 1972) eine sehr gut überprüfbare Einheit, da das Kind zumeist laut sagt, was es denkt.

Vygotsky (1962) vertritt den theoretischen Standpunkt, daß es beim Kind ein vorsprachliches Stadium in der Entwicklung des Denkens und ein vorintellektuelles Stadium in der Entwicklung des Sprechens gibt. Im Laufe der kindlichen Entwicklung erfolgt eine Verbindung des Sprechens und des Denkens und damit eine Umstrukturierung dieser beiden Funktionen. Das Sprechen wird rational-kommunikativ, das Denken wird versprachlicht.

Wir glauben also, mit einer gewissen Berechtigung die sprachlichen Äußerungen des Kindes zur Problemsituation als Indikator für einen Problembewältigungsmechanismus ansehen zu können; denn schlechte Leistungen korrelieren meist mit fehlender Verbalisierung zur Aufgabe. Die fehlende Nennung eines Lösungsvorschlages läßt also berechtigt das Fehlen einer Lösungsstrategie - die normalerweise eine Handlung zur Problembewältigung begleitet - beim Kind vermuten (vgl. dazu auch Miller, Galanter & Pribram, 1973). Flavell (vgl. Hartig, 1972) spricht von relativ schlechten Leistungen jüngerer Kinder bei Aufgaben, bei denen Verbalisierung eine wirksame Strategie für ältere Kinder darstellt. Er stellte daraufhin die Produktions-Mangel-Hypothese auf: das jüngere Kind verfügt zwar schon über ein ausreichendes Sprachrepertoire, benützt dieses aber nicht spontan aufgabenbezogen im Gegensatz zu älteren Kindern.

Verbalisierten die jüngeren Kinder jedoch, in Ausnahmefällen oder durch eine entsprechende Instruktion dazu veranlaßt, dann verbesserten sich ihre Leistungen deutlich oder waren gleich denen der älteren Kinder.

Friedrich & Stein (1975) fanden bei einem Modelltraining durch ein Fernsehprogramm für Kinder, daß diejenige Kindergruppe am effektivsten die vorgespielten sozialen Verhaltensweisen erlernten, die zusätzlich in der Verbalisierung der sozialen Verhaltensweisen geübt wurden.

4.2. Ein Ansatz zur kognitiven Verhaltensmodifikation

Diese Untersuchung versucht, Zusammenhänge zwischen beobachtbarem Verhalten (hier: hohe Interaktionsrate = soziale Aktivität vs. niedrige Interaktionsrate = soziale Passivität) und nicht-beobachtbaren kognitiv-motivationalen Prozessen (hier: Motivdispositionen der 'Hoffnung auf Erfolg' vs. der 'Furcht vor Mißerfolg') zu klären. Im Sinne neuerer Ansätze zur 'kognitiven Verhaltensmodifikation' (vgl. Mahoney, 1974) geht es um die Feststellung und Analyse des Einflusses von 'private events' auf den Handlungsablauf im Interaktionsgeschehen.

Drei Komponenten machen nach Connolly & Bruner (1974) kompetentes Handeln aus: Die Planung einer Aktion / deren Ausführung / eine darauf aufbauende Neuplanung weiterer Aktionen. Verantwortlich für einen Handlungsablauf in diesem Sinne ist eine 'Fertigkeit' des Selbstvertrauens. Connolly & Bruner (a. a. O.) wählen bewußt den Begriff der Fertigkeit, weil sie Selbstvertrauen als erlernbar halten. Fehlt es, so ist der oben genannte Handlungsablauf in allen drei Punkten gestört:

"When an organism comes to believe that his repertoire of reactions are no longer adequate to meet the challenges and tasks imposed upon him, he enters a passive phase in which he no longer tries, but simply learns to take the consequences of failure.

We know from the work of Mischel that the child who lacks confidence in his ability to cope begins to take rewards in the short run, and will no longer risk bigger rewards in the further future. Future orientation, then, is a skill that needs cultivating." (S. 5)

Das Suchen nach Handlungsalternativen ist also eine Voraussetzung für Handlungsfähigkeit. Soziale Handlungsfähigkeit ist die Fähigkeit, soziale Kontakte herzustellen und aufrechtzuerhalten, auch in sozial schwierigen Situationen, d. h. die ständige Bereitschaft zur Neuplanung.

Die klinische Relevanz problemlösenden Verhaltens ist, meines Wissens, wenig beachtet worden. Das mag darin begründet liegen, daß die meisten empirischen Untersuchungen zum Lösen von Problemen sich 'lebensferner'

Problemstellungen bedienten. Natürlich kann man methodisch einfacher Problemlöseverhalten an einer mathematischen Aufgabe untersuchen als an einem sozialen Problem, dessen Definition schon Schwierigkeiten bereitet. Möchte ich aber zu klinisch relevanten Aussagen kommen, so muß ich 'situationsspezifisch' arbeiten, d.h. die jeweilige Lebenssituation (hier: der Alltag eines Kindes in der Kindergruppe) zu meinem Untersuchungsgegenstand machen (vgl. dazu auch die Anregungen der Arbeitsgruppe Vorschulerziehung zur pädagog. Arbeit im Kindergarten, 1974). Deshalb wurden in dieser Untersuchung den Kindern soziale Probleme, wie sie in ihrem Alltag auftreten können, zur Lösung vorgegeben.

Während meiner Untersuchung stieß ich auf Ergebnisse von Spivack & Shure (1974). Sie bestärkten mich in meinem methodischen Vorgehen. Auch Spivack & Shure (a. a. O.) gaben Kindern soziale Probleme zur Lösung vor und fanden eine weitaus geringere Problemlösefähigkeit bei Kindern mit sozialen Verhaltensstörungen. Sie entwickelten ein Training, das Erfolge im Sinne der Verbesserung des Sozialverhaltens nicht nur bei Kindern mit sozialen Schwierigkeiten zeigt.

Bevor also zu schnell beobachtbares Verhalten therapiert wird, sollten die dahinterliegenden Steuerungsmechanismen überprüft werden. Im Sinne des von mir konzipierten Handlungsmodells (vgl. Abb. 1) gehe ich davon aus, daß 'soziale Hemmung' (also fehlender sozialer Handlungs-'output') nicht nur eine Frage des Verhaltensrepertoires ist, sondern, daß 'dysfunktionale Vermittlungsstrategien' erst gar nicht die Anwendung des Verhaltensrepertoires zulassen können.

In Anlehnung an das Planungskonzept von Connoily & Bruner (a. a. O.) lassen sich theoretisch zwei Stufen zum 'Handlungsstop' konstruieren:

1. Ein Handlungsplan wird auf Grund fehlender Zuversicht (Hoffnung auf Erfolg) nicht durchgeführt.
2. Ein (neuer) Handlungsplan wird auf Grund fehlender Motivation (HE) gar nicht überlegt.

Der Übergang von der Aktions- zur mentalen Passivität kann fließend sein: führe ich einen Plan nicht aus, so werde ich auch nicht zur weiteren Planung veranlaßt. Je weniger ich mich der Stimulierung der Umwelt aussetze, um so größer kann durch fehlende Übung die 'mentale Trägheit' werden. Kohn & Rosman (1972/1973) fanden bei sozial-zurückgezogenen Kindern ein allgemeines Versagen im Lösen kognitiver Probleme, unabhängig von den Einflußgrößen Intelligenz und Milieu.

Wenn auch die Ansätze kognitiver Verhaltensmodifikation bisher mehr diskutiert als angewendet werden, so scheinen sie doch auch gerade bei Kindern vielversprechend in ihrer Effektivität zu sein (vgl. dazu Untersuchungen von Meichenbaum, 1971 und 1974).

4.3. Zur Notwendigkeit der frühen diagnostischen Abklärung sozialer Verhaltensstörungen

Ein reibungsmäßiger Zusammenhang zwischen kognitiver und sozialer Entwicklung ist zwar in den meisten Fällen zu erwarten (vgl. Piaget & Inhelder, 1972), aber nicht immer gegeben. So ist z.B. nach Müller-Küppers (1976) die Mehrzahl der schulunreifen Kinder nicht aus intellektuellen, sondern aus sozialen Gründen rückstellungsbedürftig. Auch Späth-Bächle (1975) weist auf große Mängel vieler Kinder im Sozialverhalten im Schulkindergarten hin, trotz normaler Intelligenzentwicklung: sie sind nicht in der Lage, zusammen zu spielen, auf Erwachsene fixiert, abhängig von dauernder Zuwendung etc.

Diese Kinder scheinen die für ihre spätere soziale Reife notwendige Entwicklung zur Soziabilität nicht durchzumachen.

Soziale Mängel können z.T. durch intellektuelle Fähigkeiten im späteren Leben überspielt werden, häufig führen sie aber dazu, daß vorhandene geistige Fähigkeiten nicht zum Zuge kommen ('Angst macht dumm'). Interesse und Aufgabe gerade der Vorschulerziehung sollte also sein, mögliche Mängel im Sozialverhalten der Kinder aufzudecken und, wenn möglich, zu beheben

(vgl. dazu auch die Empfehlungen des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus zur Vorschulerziehung, 1974). Ziel der Sozialerziehung sollte die Förderung der 'personalen Identität' (Selbständigkeit, Durchsetzungsvermögen, Frustrationstoleranz, Ausdauer etc.) und der 'sozialen Identität' (Kommunikations-, Kontakt-, Konfliktlösungsfähigkeit, Regelbewußtsein etc.) des Kindes sein.

4.3.1. Die prognostische Relevanz der 'Spielhemmung'

Allgemein wird festgestellt, daß Lernstörungen des Kindes meist die Vorstufe späterer Leistungs- und Arbeitsstörungen darstellen. Wenig beachtet wurde bisher, daß Spielstörungen des Kindes im Vorschulalter zumeist mit späteren Lernstörungen zusammenhängen. Während sich die Aufmerksamkeit zur Zeit auf die Schule richtet ('Macht die Schule unsere Kinder krank?'), vergißt man das vorschulische Lern- und Übungsfeld: das Spiel, vor allem das soziale Spiel.

Kinder, die durch eine sog. 'Spielhemmung' auffallen, zeigen vor allem Beeinträchtigungen im emotionalen Bereich. Sie zeigen eine Kontaktschwäche, finden kein angemessenes Vertrauensverhältnis zu ihrer Umgebung, geraten leicht in Außenseiterpositionen. Beobachtungen an der Abteilung für Kinder- und Jugendpsychiatrie in Heidelberg ergaben, daß diese Kinder nur über eine mangelhafte Ausdauer verfügen, d. h. sie geben auf, wenn ein Ziel nicht unmittelbar erreichbar ist. Müller-Küppers (1976) spricht von einer typischen 'Frustrationsintoleranz':

"Diese Kinder sind in ihrer Weltbewältigung, sei sie spielerischer oder ernsthafterer Natur, nicht unbekümmert und gelassen; sie wagen keine Entscheidungen, verharren in unschlüssiger Ambivalenz und bringen sich auf diese Weise um Erfolgserlebnisse" (S. 450-451).

Folgezustand dieser beschriebenen Beeinträchtigungen ist dann eine mangelnde soziale Anpassung; denn im Spiel wird spielerisch der spätere Ernstfall erprobt. Die Einschränkung der Erfahrungsräume kann durch die Umwelt

bedingt sein (vgl. Lorey, 1974: Ersatzmittel Fernsehen?), und/oder das Kind nimmt die möglichen Erfahrungsräume gar nicht wahr (s. o.). Ob eine Spielhemmung durch äußere oder bereits innere Umstände bedingt ist, sie ist auf jeden Fall ein ernstzunehmender Indikator für mögliche oder bereits vorhandene seelische Fehlentwicklungen, die sich später u. a. in Lern- und Leistungsstörungen manifestieren.

4.3.2. Die prognostische Relevanz der 'sozialen Hemmung'

Der Zusammenhang zwischen sozial-emotionaler Fehlentwicklung, vor allem sozialer Hemmung, im Vorschulalter und späteren schulischem Versagen belegen die empirischen Untersuchungen von Kohn & Rosman (1972; 1973). Apathisches passives Verhalten entwickelt sich nicht erst in der Schulsituation, sondern geht Schulversagen voraus. Rosman & Kohn untersuchten die beiden Extrempole von Störungen im Sozialverhalten: Aktivität vs. Passivität (interest-participation vs. apathy-withdrawal) und Kooperation vs. Trotz (cooperation-compliance vs. anger-defiance).

Nur Passivität-Hemmung zeigte einen deutlichen Zusammenhang mit späterem Leistungsversagen (im Schulreife-test, in Schultests, in der Bewältigung kognitiver Aufgaben), und zwar unabhängig vom IQ-Wert und Milieuhintergrund des Kindes. Nach Rosman & Kohn hängt die beobachtbare Verhaltens-trägheit der Kinder mit einer mentalen Trägheit zusammen (oder führt dazu), die eine geringere Lernbereitschaft bedingt (enger Zusammenhang zwischen emotionalem und intellektuellem Funktionieren):

"children high on Factor I (interest-participation vs. apathy-withdrawal) are more mentally alert and more likely to engage in active mental processes such as hypothesis formation and testing. . .

apathy-withdrawal children are more inert and less inclined to try to understand what goes around them; in fact, they may avoid thinking" (S. 292, 1973).

4.3.3. Die prognostische Relevanz fehlender 'sozialer Konfliktfähigkeit'

Nach Moreno (vgl. Straub, 1976) ist jeder Mensch von seiner Anlage her mit Spontaneität und Kreativität begabt. Dieser 'latente Genius' des Menschen verkümmert allerdings oft durch bestimmte negativ wirkende Sozialisationsprozesse. Es fehlt dann die Fähigkeit, das Verhalten entsprechend den Forderungen der Situation, in die man kommt, zu variieren. Das kann sich in einer Verhaltensrigidität oder in einer Verhaltenspassivität äußern. Es kommt dann zu falschen oder fehlenden Lösungsbemühungen in sozial problematischen Situationen. So fanden Shure, Spivack und Jaeger (1971) einen deutlichen Zusammenhang, zwischen der Fähigkeit und dem Bemühen soziale Konflikte zu lösen und sozialer Anpassung bei Kindern im Vorschulalter. Konkret überprüften sie, ob und wie lange ein Kind (Im Alter von 4 Jahren) nach Lösungen für alltägliche Probleme sucht. (Das Kind mußte Lösungen für Konfliktgeschichten nennen.)

Die Untersuchung zeigte deutlich, daß Kinder mit schlechter sozialer Anpassung - in Richtung Aggressivität oder Zurückgezogenheit - in der Nennung von Lösungsmöglichkeiten quantitativ (Anzahl) wie qualitativ (Mannigfaltigkeit) schlechter abschnitten als ihre sozial angepaßten Altersgenossen. Die Autoren sehen in der Einschränkung der Problemlösefähigkeit die Gefahr einer permanenten Frustration: Das Suchen nach Lösungen zur Überwindung eines Mißerfolges läßt eine zuvor erfahrene 'Frustration' nicht als solche erleben (vice versa).

Mögliche Scheinkorrelationen auf Grund der jeweiligen IQ Werte der Kinder bestätigten sich nach einer Überprüfung nicht. Ebenso scheint die Problemlösefähigkeit nicht mit dem Ausmaß verbaler Expressivität zusammenzuhängen: die Höhe adäquater Lösungsvorschläge korrelierte negativ mit der allgemeinen Sprechrate. Dagegen fand sich ein bedeutsamer Zusammenhang zwischen der Problemlösefähigkeit und der Fähigkeit, Aufschub von Gratifikationen zu ertragen.

Shure, Spivack & Jaeger (a. a. O.) plädieren deswegen für ein 'kognitives Training' in der Konzipierung von Lösungsmöglichkeiten. Sie führten dies

auch inzwischen erfolgreich (vgl. Mahoney, 1974) durch. Mahoney meint zu ihrem Training mit Kindern im Vorschulalter:

"Follow-up assessments at six months suggested that problem solving training had had an enduring impact. Not only were previously disruptive children substantially better adjusted at that time, but there was a lower frequency of maladjustment on the part of 'normal' children who had received the training. That is, problem solving appeared to contribute to the prevention of maladjustment as well as to the improvement of previously disruptive subjects. Corroborative reports from parents and teachers further suggested that children's newly acquired skills had generalized to playground and domestic setting" (S. 211).

4.4. Die klinische Relevanz der Konzeption eines Trainings zur sozialen Problembewältigung

Die Relevanz dieses kognitiven Trainings für klinisch-therapeutisches Vorgehen ist auch bei erwachsenen Klienten von Bedeutung (vgl. z.B. Caesar, 1974; Platt & Spivack, 1972 a/b). Mahoney (1974) zitiert entsprechend einige Untersuchungen, die sich verwandter Methoden bedienen ('thinking skills training'). Seiner Meinung nach haben vor allem 'kognitive Kontingenzen' (Attributionen, Erwartungen, Meinungen) verhaltensdeterminierende Wirkung. Eingefahrene Hypothesen können einseitig die Reaktion auf die Umwelt bestimmen (Mahoney: "The human organism responds to a 'constructed' reality, and the nature of that construction seems to dramatically moderate performance variance" / S. 227) und das Lösen alltäglicher oder überraschender Probleme verhindern (Mahoney: "There is preliminary evidence that individuals who are allowed to take the initiative in abstracting generalizations from particulars are more efficient problem solvers than subjects who are supplied with ready-made generalizations. The former engage in more 'testing' of their self-generated beliefs than do the latter" / S. 233). Es ist also angebracht, in einem Verhaltenstraining dahinterliegende kogni-

tive Zuschreibungsprozesse zusätzlich anzugehen. (Wie sehr Einstellungen Verhaltensweisen beeinflussen können, sieht man auch am orthodoxen Vorgehen in der Verhaltensmodifikation auf Grund der These: Einstellungsänderungen folgen Verhaltensänderungen und nicht umgekehrt.) So wies z.B. Rotter (vgl. Meyer, 1973) darauf hin, daß der Effekt einer Verstärkung von Zuschreibungsprozessen abhängt und Schachter & Singer (1962) überprüften den Einfluß kognitiv-interpretativer Prozesse auf emotionale Erregungszustände und damit zusammenhängende Reaktionen. Mahoneys These, die sich auf Überlegungen der Philosophen Charles Peirce und William James gründet, könnte Anlaß sein den Untersuchungsgegenstand der Einstellungsforschung (vgl. McGuire, 1969) von der Verbal- auf die Aktionsebene zu verlagern:

"Belief entails a predicted performance - an accountability in action. The 'strength' (degree, confidence) of belief is reflected in the frequency and form of actions it occasions" (Mahoney, 1974, S. 229). Verhalten also reflektiert die dahinterliegende Einstellung und die Einstellung sagt ein bestimmtes Verhalten voraus. Diese 'Reziprozität der Perspektiven' sollte zukünftiges Vorgehen in der Verhaltensmodifikation bestimmen.

Die kognitive Steuerung des Verhaltens ist Ausgang der 'Selbstinstruktionsmethoden'. Untersuchungen von Meichenbaum (1974) zeigten, daß das Fehlen solcher Steuerungsprozesse (z.B. bei hyperaktiven Kindern und chronisch Schizophrenen) zu frühen Verhaltenszusammenbrüchen bei der Bewältigung von Aufgaben führt. Selbstinstruktionen äußern sich bei Kindern oft als 'lautes Denken' und beim Erwachsenen als 'innere Monologe'. Meichenbaums therapeutisches Vorgehen zielt auf Beeinflussung fehlender oder falscher Selbstinstruktionen ab. Seine therapeutische Methode ähnelt dem schrittweisen Vorgehen beim Lösen eines Problems. Modellernen fand er (1971) vor allem effektiv, wenn das Modell die einzelnen Schritte der Problembewältigung vormacht (coping vs. mastery model) und sie gleichzeitig verbalisiert. Oft genügt aber schon eine Verbalisierung der Problembewältigung allein, um den gewünschten Erfolg zu erzielen (vgl. Meichenbaum, 1972).

Das erfolgreiche therapeutische Vorgehen mit chronisch Schizophrenen

(Meichenbaum, 1974) läßt vermuten, daß Selbstinstruktionen - ähnlich dem 'Gedankenstopp' beim Zwangsgedanken und Zwangshandeln - dysfunktionale Gedankengänge und damit zusammenhängende Verhaltensweisen unterbinden. Ein ähnliches Konzept verfolgt auch die 'Attributionstherapie' (Heckhausen, 1975).

Mahoney (a.a.O.) weist auf eine neuere unveröffentlichte Arbeit von Burstein & Meichenbaum hin, in der die stressreduzierende Wirkung eines antizipatorischen Problemlösens in der späteren Stresssituation nachgewiesen wurde. Kinder wurden so auf einen notwendigen Krankenhausaufenthalt vorbereitet.

Gerade für Kinder könnte man sich sehr gut die Kasperlefigur als selbstverbalisierendes 'Coping-model' vorstellen, die das Kind zur Problembewältigung anleitet und stimuliert (vgl. dazu die Schlußfolgerungen dieser Untersuchung).

Zur Anleitung für Kinder bei der Problembewältigung müßte man allerdings noch genauere empirische Untersuchungen darüber haben, wie und warum Kinder bestimmte Probleme lösen. So fand z.B. Harter (1975) durch Zufall, daß ein und dasselbe Verhalten (Ausdauer bei der Beschäftigung mit unlösbaren Problemen) unterschiedlich motiviert sein kann.

Die Bedienung einer Lichtapparatur machte 4jährigen Kindern derart Spaß, daß sie unabhängig davon, ob das gestellte Problem zu lösen war oder nicht, sich ausdauernd mit der Apparatur beschäftigten. Die Auslösung von Lichtsignalen allein wirkte motivierend. 10jährige Kinder erklärten dagegen ihre Ausdauer beim Lösen unlösbarer Probleme an derselben Apparatur mit dem Versuch, diese zu bewältigen (ihre Ausdauer sank rapide, wenn die Probleme leicht lösbar waren).

Immerhin sieht Harter durch ihren Versuch dennoch den Beweis der 'intrinsisch' motivierten Aktivität des Kindes erbracht: verhaltensmotivierend wirkt die Möglichkeit, Einfluß auf die Umwelt auszuüben oder sie unter Kontrolle zu bringen (Lichtsignale auszulösen bzw. Probleme versuchsweise zu lösen).

Gehemmten Kindern scheint diese 'intrinsische Motivation' verloren gegangen zu sein. Mit Hilfe einer Art 'Selbstinstruktion' wäre eine 'Umpolung'

oder besser gesagt 'Rückpolung' auf den ursprünglichen Drang zur Bewältigung der Umwelt u. U. möglich. Wie bereits mehrmals betont, ist diese 'effectance motivation' (White, 1959) der 'Motor' für kognitive, affektive und soziale Reifungsprozesse des Kindes (vgl. dazu auch Maw & Magoon, 1971).

4.5. Das Spiel als Übungsfeld für soziales Problemlöseverhalten

Eine der wenigen Untersuchungen zum Interaktionsverhalten zwischen Kindern ist die von Waldrop & Halverson (1975). Sie stellten eine Art 'Soziabilitätskonstrukt' für Kinder im Vorschulalter auf ('peer-oriented-composite'), dessen einzelne Komponenten wie folgt operationalisiert werden (S. 20):

1. Hohe Interaktionsrate

('very aware of the other children, frequently intervening in their activities, seldom engaged in solitary play')

2. Positive Interaktion

('frequently took initiative in showing positive affect with peers, smiling or attempting to be friendly in other ways, or showing awareness of need of peers by helping, responded positively to friendly overtures initiated by peers'.)

und für unsere Untersuchung besonders interessant:

3. Bereitschaft zur Problembewältigung in sozialen Situationen

('active coping when blocked by peers, reacted by immediate verbal and/or physical attack on the block, quickly resolving the conflict')

Diese Studie gibt Anhaltspunkte über Verhaltenskomplexe, die anscheinend ausschlaggebend für soziale Attraktivität unter Kindern sind (Verhalten, das bei Kindern 'ankommt'). Obwohl es bisher, meines Wissens, kaum Untersuchungen zum kindlichen Weltbild (z.B. in der Sozialpsychologie) gibt, kann man doch davor warnen, zu schnell kindliches Interaktionsverhalten aus der Sicht 'geglückter' Interaktionen unter Erwachsenen bestimm-

ten Änderungsprozeduren zu unterwerfen. So kritisieren Gottmann, Gonso & Rasmussen (1975) Trainingsprogramme zur sozialen Fertigkeit, insbesondere bei Kindern (z.B. das von O' Connor zum Abbau sozialer Isolierung), die sich auf die klinische Intuition des Therapeuten stützen, der entscheidet, welche Fertigkeit zu üben, also 'kritisch' im Interaktionsprozeß ist. Das führt dazu, daß in manchen Programmen komplexe Fertigkeiten mit dem Kind geübt werden, ohne zu überprüfen, ob das Kind mit Hilfe dieser Fertigkeiten wirklich 'populärer' wird:

"it is therefore improper to label performance on a task a 'social skill' simply because older children do better than younger children on the task. It may be necessary to validate the task by showing that performance on the task has discriminant validity with reference to a criterion such as sociometric status, which itself has been shown to have predictive validity"

(S. 716).

Das Phänomen frühkindlicher Isolierung bedarf aber nach den Autoren einer genauen Analyse hinsichtlich der wirklich ausschlaggebenden Faktoren, denn frühe Isolierung unter Altersgenossen scheint in einem engen Zusammenhang mit späteren psychischen Erkrankungen zu stehen. (Gottman et al. geben in ihrem Artikel eine Anzahl entsprechender Untersuchungsergebnisse an.)

Kinder, die keine Spielkameraden haben, spielen auch kaum und gerade das kindliche Spiel ist ein Übungsfeld für Problemlöseverhalten (vgl. Bruner, 1974, S. 11 ff.: Functions of play: "a very crucial feature of play is the 'push to variation' rather than fixation by positive reinforcement".) Das Spiel mit anderen fordert vom Kind Problembewältigung und übt es darin. Schüchterne Kinder, vor allem die mit negativen Erwartungen, zeigen eine geringe Flexibilität in der Lösung von Problemen (Greenberger, O' Connor & Sorensen, 1971), unabhängig von ihrer Intelligenz.

Wahrscheinlich ist diese 'Experimentierbereitschaft' (wie wir sie nennen) eine der von Gottman et al. (1975) geforderten 'kritischen' Fertigkeiten im Zusammenhang mit kindlicher (und wohl auch erwachsener) Popularität. Die Frage ist jedoch, wie weit alle Kinder über den Vorteil des 'Spiels

als Übungsfeld' verfügen.

'Spiel ist mehr als Spielerei.' Spiel bedeutet, so Bruner (1975), das Einüben in das später vom Erwachsenen geforderte geschickte Verhalten, also das Proben für den Ernstfall. Bruner (a. a. O.) fand zusammen mit seinen Mitarbeitern Sylva und Genova bei der Untersuchung der Auswirkung des Spielens auf die Problemlösefähigkeit drei- bis fünfjähriger Kinder, daß das vorherige Spielen mit den Gegenständen, die später zur Lösung einer Aufgabe notwendig waren, genauso effektiv war, wie das Beobachten des gesamten Lösungsvorganges durch ein Modell. Die Kinder, die nicht mit den Gegenständen zuvor spielen durften oder die nur in der Handhabung einzelner Teile trainiert wurden, zeigten danach eine wesentlich schlechtere Problembewältigung. Das freie Spiel scheint vor allem die für die adäquate Problembewältigung notwendigen Fähigkeiten der Ausdauer und Frustrationstoleranz beim Kind zu fördern:

"Wir waren sehr beeindruckt von der Ausdauer, mit der die Kinder der Spielgruppe an der Lösung arbeiteten. Selbst wenn ihr erster Versuch in die Irre führte, fanden sie schließlich doch die Lösung, weil sie Frustration und Versuchung aufzugeben ertragen konnten!" (Bruner, 1975, S. 62).

Kinder brauchen also Spielräume, um Erfahrungen machen zu können. Aber gerade in unserer heutigen Zeit wird der Spielraum durch Einschränkungen der ökologischen und sozialen Umwelt (z. B. Isolierung in Wohnblöcken, frühzeitiger Leistungsdruck) begrenzt. So ist für viele Kinder das Fernsehen wichtiger Bestandteil ihrer Erfahrungswelt geworden, sozusagen Ersatz für den verlorenen Spielraum (vgl. Lorey, 1974). Der Apparat simuliert Erfahrungen und interpretiert die Wirklichkeit. So genügt es also nicht, von den negativen Auswirkungen der Spielverarmung auf späteres Kognitions- und Sozialverhalten zu sprechen, sondern man sollte die Auslöser der Hemmung des ursprünglichen Spieltriebes beim Kind suchen. Die Art der äußeren Stimulierung übt einen starken Einfluß auf das Spielverhalten aus. Heckshausen (1964) spricht in seiner Analyse des Spielverhaltens von der tonisierenden Wirkung 'dosierter Diskrepanzerlebnisse' und meint damit die Sti-

mulierung des kindlichen Verhaltens durch eine Umwelt, die in einer für das Kind verkraftbaren Form Anreize der Neuheit, Überraschung, Komplexität und Ungewißheit beinhaltet. Welker (1961) als Vertreter der Verhaltensforschung meint:

"Novelty of external objects is one of the prime influences governing play, and there is often some degree of competition and vacillation between approach to novel objects and withdrawal from them, both of these being biologically valuable tendencies" (zitiert in Berlyne, 1969, S. 816).

Es ist also zu diskutieren, inwieweit das Spielverhalten in seiner Art einem entwicklungslogischen Verlauf, so wie ihn Piaget konzipiert hat, folgt, wie weit also auch die von Parten (1932) aufgestellte Entwicklungsnorm bezüglich einer mit dem Alter zunehmenden sozialen Aktivität im Spiel des Kindes akzeptiert werden kann. Feitelson & Ross (1973) zweifeln z.B. den universalen Charakter des Spielens an:

"It is of interest to note that the predominant school of thought which viewed play as a universal given, seemed to have been singularly unaware of a growing body of evidence which clearly challenged this assumption. As early as 1920, Gulick vividly and emphatically described the absence of play among lower-class children in crowded metropolitan areas in the United States" (S. 204).

Feitelson & Ross meinen, daß eine notwendige Voraussetzung zum Spiel die Möglichkeit zum Spielen ist. Sie betonen den Einfluß ökologischer Variablen auf den allgemeinen Entwicklungsprozeß beim Kind (vgl. dazu auch Bronfenbrenner, 1973 und Trudewind, 1975).

Wichtiger als die Konzeption und Durchführung spezifischer Lehrprogramme zur Überwindung vorschulischer Sozialisationsdefizite im kognitiven und sozialen Bereich sehen sie die Förderung des explorierenden und symbolhaften Spielverhaltens, da dieses die eigentlich kognitiven und sozialen Reifungsprozesse in Gang halte. Durch das Spiel erfährt das Kind das Gefühl der eigenen Wirksamkeit, ein notwendiger Bestandteil des Selbstvertrauens:

"... the sense of inability to control events so often documented among children who fail school is usually attributed to the wider social context in which they live ..."

"... not having played prevents the child from experiencing how it feels to make things happen according to one's own will" (Feitelson & Ross, 1973, S. 207 und S. 208).

Die Autoren setzten ihre Forderungen in ein Spiel-Trainingsprogramm für sozial benachteiligte Kinder, die durch Spielarmut aufgefallen waren, um. Ihrer Meinung nach kann ein Kind, das zuvor keine Möglichkeit zum konstruktiven Spiel hatte, nicht ohne Anleitung plötzlich spielen, die Spielhemmung hat sich häufig zu einer Spielunfähigkeit verfestigt, die nur durch modellhaftes Anleiten beseitigt werden kann.

Welch einen Unterschied macht es nun für die Entwicklung, ob das Kind hauptsächlich allein oder ob es viel in der Gruppe spielt?

Keasy (1971) spricht von dem fördernden Einfluß sozialer Interaktionen mit Gleichaltrigen, auf den auch Piaget (1975) und Kohlberg (1969) hinweisen. Das hohe Konfliktpotential der Gruppe veranlaßt das Kind im Sinne der Gleichgewichtstheorie zu dauernden Assimilations- und Akkomodationsprozessen, also zur Erweiterung seiner Schemata. Mit dem Aufgeben bestehender Lösungen zugunsten neuer, dem Überwinden eines 'Ungleichgewichtes', erreicht das Kind eine jeweils höhere Entwicklungsstufe.

Keasy (1971) sieht in der Möglichkeit der aktiven Auseinandersetzung mit den anderen (also in der sozialen Partizipation) eine grundlegende Voraussetzung zur normalen Entwicklung des moralischen Urteils beim Kind. Er fand eine größere moralische Reife bei Schulkindern mit häufiger und zentraler Gruppenaktivität als bei Schulkindern, die eine geringe soziale Aktivität zeigten.

Diese Ergebnisse entsprechen der entwicklungsmäßigen Spielnorm von Parten (1932), die besagt, daß man aus der Höhe der sozialen Aktivität eines Kindes im Spiel auf den Stand seiner sozialen Reifung schließen kann. Sie stellte folgende Sequenzen sozialer Spielaktivität auf:

1. unbeschäftigtes-passives Verhalten (allgemein selten)
2. Alleinspiel (2 - 2.5 Jahre)
3. Spielbeobachtung
4. Parallelspiel (2.5 - 3.5 Jahre)
5. Assoziatives Spiel (3.5 - 4.5 Jahre)
6. Kooperatives Spiel (später)

Nach Parten verläuft die Entwicklung von einem hauptsächlichlichen Alleinspiel über ein Nebeneinanderspielen zu einem Miteinanderspielen.

Barnes (1971) fragte sich, ob diese immer wieder zitierten Spielnormen noch dem Spielverhalten der Kinder in der heutigen Zeit entsprechen würden.

Er fand z.B. bei einer Untersuchung des Spielverhaltens von 3 - 5jährigen Kindern in einer kanadischen Kleinstadt eine weit höhere Tendenz auch bei älteren Kindern zum Alleinspiel. Er sieht das als Ausdruck unseres Zeitgeistes, als 'sozialen Entfremdungseffekt' auf Grund der Massenmedien und der Kleinstfamilien.

Die negativen Auswirkungen sozialer Unterstimulierung ('isolation') wie Überstimulierung ('crowding') auf das Affiliationsbedürfnis wies Becker (1971) in Tierversuchen nach.

Die Frage eines möglicherweise 'zeitbedingten' sozialen Desinteresses unter Kindern, das sich in einem bevorzugten Alleinspiel äußert, untersuchten Rubin, Maioni & Hornung (1976). Sie stellten fest, daß die Spielnormen von Parten weiterhin ihre Gültigkeit behalten haben, allerdings für die Kinder der Mittelschicht. Sozial benachteiligte Kinder zeigten wesentlich weniger soziales Spiel und mehr Parallelspiel. Hier eine Tabelle von Rubin et al. zum Vergleich der prozentualen Häufigkeit verschiedener Spielverhaltensweisen drei bis vierjähriger Kinder aus verschiedenen Untersuchungen (Daten wurden hier zur Vereinfachung aufgerundet):

Spielkategorie	Untersuchungen			
	Parten	Barnes	Rubin et al.	
			Mittel-	Unterschicht
unbeschäftigt/ zuschauend	12	24	17	15
allein	17	27	15	20
parallel	32	24	29	37
assoziativ	23	19	29	23
kooperativ	16	6	9	5

Die gefundenen schichtspezifischen Unterschiede entsprechen den Ergebnissen von Feitelson, Weintraub & Michaeli (1972), Smilansky (1968) und Rosen (1974).

Rubin et al. (1976) beschäftigte nun die Frage, ob es sich bei den gefundenen Unterschieden um eine Spieldifferenz oder ein Spieldefizit handele. Sie überprüften die einzelnen Spielkategorien auf ihr 'kognitives Anspruchsniveau'. Im Sinne der kognitiven Entwicklungsverlauf von Piaget sprachen sie von einem funktionalen- / konstruktiven- / symbolischen - / Regel-Spielcharakter und überprüften, welcher Spielcharakter für welche Spielkategorie typisch sei.

Moore, Evertson & Brophy (1974) hatten zuvor behauptet, daß das Alleinspiel nicht unbedingt als Indikator für fehlende soziale und kognitive Reife genommen werden könnte. Rubin et al. kamen in ihrer Untersuchung zum Schluß, daß es eigentlich zwei Formen des Alleinspiels gebe, nämlich das Alleinspiel im eigentlichen Sinne und das Parallelspiel. Unter Ausklammerung der völligen Passivität im Spiel fanden sie, daß das Parallelspiel die kognitiv und sozial unreifste Spielform sei, da sie Ausdruck der Kontaktsuche des Kindes bei gleichzeitigem Fehlen einer Fähigkeit zur sozialen Interaktion beinhalte. Neuere Untersuchungen von Rubin (zitiert in Rubin et al., 1976) scheinen diese Behauptung zu unterstützen, so zeigten sich folgende korrelativen Zusammenhänge zwischen der Ausprägung der sozialen Fertigkeit des 'role-taking' und dem Spielverhalten:

role-taking/Parallelspiel:	negative Korrelation
role-taking/assoziatives Spiel:	positive Korrelation
role-taking/Alleinspiel:	keine Korrelation

Allgemein stellten Rubin et al. einen niedrigeren Komplexitätsgrad im Spiel der Kinder der Unterschicht fest, so daß die Defizithypothese zum Tragen kommt. Diese Kinder zeigen vom Spielcharakter her vor allem funktionales Spiel (einfache Wiederholungen bestimmter Bewegungen mit oder ohne Spielobjekt), und sie spielen mehr neben als mit den anderen Kindern.

Allerdings kann der mehr manipulative Charakter des Spieles der Kinder aus der Unterschicht in dieser Studie auch an dem Neuheitsgrad des Spielmaterials gelegen haben. Wenn diese Kinder, wie Feitelson & Ross (1973) behaupten, über wesentlich weniger Spielmaterial verfügen als andere Kinder, so kann die erste notwendige Orientierungsphase am Material den Eindruck einer intellektuellen Reifungsverzögerung bedingen. Rubin et al. warnen jedoch davor, die Zeichen eines 'retardierten' Spielverhaltens zu übersehen:

"... since play behavior is seen as an important causal variable in the development of cognitive skills, the cause-effect relationship between play and intellectual growth should be examined" (S. 419).

Fassen wir noch einmal zusammen: Die Entwicklung des Kindes vollzieht sich in einem wechselseitigen Prozeß von Transaktionen zwischen Individuum und Umwelt. Das Medium dieser aktiven Auseinandersetzung mit der Umwelt ist für das Kind das Spiel. Im Vorschulalter wird zunehmend die Gruppe der Gleichaltrigen zu wichtigen 'Objekten' der Umwelt, das Erkundungs- und Spielverhalten des Kindes bekommt zunehmend einen sozialen Charakter. Das Streben des Kindes nach Erkundung und Bewältigung seiner Umwelt ist ursprünglich gegeben. Sollte dieses Streben unterdrückt sein, so muß man dies auf störende Einflüsse aus der Umwelt zurückführen. Die neuere Sozialisationsforschung meint damit nicht nur den Einfluß der Erziehungsinstanzen, sondern auch den Einfluß der ökologischen Umwelt auf den Entwicklungsprozeß des Kindes. Diese Einflüsse verhindern

beim Kind das Gefühl der eigenen Wirksamkeit und das der inneren Genugtuung über sein eigenes Wirken. Während normalerweise die Lösung eines schwierigen Problems Spaß bereitet (Harter, 1974), schrecken diese Kinder vor Problemen zurück und bringen sich so selbst um die Möglichkeit, neue Erfahrungen zu machen, die sie entwicklungsmäßig weiterbringen könnten.

Experimenteller Teil

1. EXPERIMENTELLES VORGEHEN

1.1. Ausgang der Untersuchung: Experimentierverhalten als generalisierte Strategie zur Problembewältigung

Die adäquate Bewältigung eines nicht sofort lösbaren Problems verlangt ein Probieren mehrerer Lösungsmöglichkeiten. Wir nennen das 'Experimentierverhalten'. Es besteht aus zwei Komponenten:

- a) einer Motivierung zur aktiven Auseinandersetzung mit der Problemstellung als solcher -
- b) einer Motivierung zur Ausdauer beim Suchen einer Lösung (Überwindung von Hindernissen und Mißerfolgen)

Ordnen wir 'Experimentierverhalten' in das von uns konzipierte Handlungsmodell (vgl. Abb. 1) ein, so kommen wir zu folgenden Aussagen:

Menschliches Verhalten wird zum größten Teil von kognitiven Verarbeitungsprozessen gesteuert. Diese werden wiederum von situationsspezifischen Motivationsvariablen und situationsübergreifenden Motivtendenzen beeinflusst.

Experimentierverhalten kann als 'generalisierte Strategie' den kognitiven Verarbeitungs- und Steuerungsprozessen zugerechnet werden. Es äußert sich, unabhängig von der Art der Reaktion (Verhaltensrepertoire), als eine bestimmte Reaktionstendenz bei der Bewältigung von Problemen. Es wird von den situationsübergreifenden Motivtendenzen 'Hoffnung auf Erfolg' und 'Furcht vor Mißerfolg' beeinflusst.

Experimentierverhalten ist beobachtbar und meßbar als (Ausmaß der) 'Spontaneität' in der Auseinandersetzung mit Problemen und als (Ausmaß der) 'Ausdauer' beim Suchen nach Lösungen.

Die Motivtendenzen lassen sich indirekt aus den Reaktionstendenzen (Experimentierverhalten) erschließen und direkt mit Hilfe spezifischer Meßinstrumente fassen.

Soziale Interaktionen bieten eine Fülle von Problemstellungen, die, zu ihrer Bewältigung, ein Experimentierverhalten herausfordern.

Je ungewohnter die Situationen für einen Menschen sind, je weniger 'optimale' Lösungen bereits in seinem Repertoire sind, um so eher muß er zur Bewältigung der Situation auf ein Experimentierverhalten zurückgreifen, um eine 'optimale' Lösung zu finden.

Besonders deutlich erkennbar und entwicklungsmäßig wichtig ist Experimentierverhalten bei Kindern, die soziale Fertigkeiten zur Lösung zwischenmenschlicher Konflikte erst erlernen.

1.2. Fragestellung

Zunächst möchten wir ganz allgemein herausfinden, ob der Verhaltensbereich 'soziale Hemmung' bei Kindern im Vorschulalter wirklich in einem Zusammenhang mit fehlendem oder mangelhaftem Experimentierverhalten steht und ob die indirekt daraus zu erschließende Motivtendenz 'Furcht vor Mißerfolg' (bzw. die geringe Motivtendenz 'Hoffnung auf Erfolg') sich entsprechend der Hypothese mit einem spezifischen Meßinstrument für sozial-gehemmte Kinder direkt nachweisen läßt.

Alltagserfahrungen scheinen für diese Annahmen zu sprechen, doch liegt unseres Wissens bisher keine systematische Untersuchung auf diesem Gebiet vor.

Neben der mehr generellen Frage des Zusammenhanges zwischen 'sozialer Hemmung' und fehlendem 'Experimentierverhalten' interessiert in dieser Untersuchung besonders die Frage, wie weit sich sozial gehemmte Kinder bereits auf der 'Planungsebene' unter Ausschaltung der eigentlichen 'Handlungsebene' von ihren Altersgenossen unterscheiden. Die Annahme ist, daß sozial gehemmte Kinder frühzeitig ihre Bemühungen zur Bewältigung sozialer Probleme auf Grund erwarteter Mißerfolge abbrechen, d. h. Lösungsmöglichkeiten gar nicht erst konzipieren. In der Testsituation wird dementsprechend die Konzeption von Lösungsmöglichkeiten überprüft.

Ziel der Untersuchung wäre es auf Grund der gefundenen Ergebnisse, Hinweise und Anregungen für Interventionsmethoden im Sinne einer 'kognitiven Verhaltensmodifikation' zu liefern.

1.3. Formulierung der Hypothesen

Anhand der oben gegebenen Definition von 'Experimentierverhalten' und der genannten Fragestellung lassen sich folgende Hypothesen formulieren:

1.3.1. Zur Frage des Unterschiedes im 'Experimentierverhalten' in der Testsituation zwischen 'sozial-aktiven' und 'sozial-gehemmten' Kindern

Hypothese I:

Die Gruppe der sozial-gehemmten Kinder zeigt bereits auf der Stufe der Lösungskonzeption ein geringeres Ausmaß an Experimentierverhalten als die Gruppe der sozial aktiven Kinder, d.h. ihre Spontaneität bei der Bewältigung eines Problems ist geringer; ebenso ist ihre Ausdauer bei der Bewältigung ein und desselben Problems nach Mißerfolgsinduktion geringer.

1.3.2. Zur Frage des allgemeinen Aktivierungsniveaus bei gehemmten Kindern

Man könnte von der Annahme ausgehen, daß bei gehemmten - also auch bei sozial-gehemmten - Kindern ein allgemein niedrigeres Aktivierungsniveau zu finden ist, das die Problembewältigung in einer begrenzten Zeit behindert.

Eine Überprüfung des Unterschiedes im allgemeinen Aktivierungsniveau anhand der Motorik der Kinder findet (im Rahmen einer Diplomarbeit) in derselben

Testsituation an denselben Kindern statt. Die in unserer Untersuchung zu diesem Thema überprüfte Frage ist, ob eine zusätzliche Aktivierung im Sinne einer Aufforderung zur Problembewältigung sowie zusätzliche Bedenkzeit Einfluß auf das von gehemmten Kindern gezeigte Ausmaß an 'Experimentierverhalten' haben kann.

Die Hypothese lautet (als Fortsetzung von Hypothese I):

Auf Grund des hypothetisch erwarteten Zusammenhanges von Experimentierverhalten und Motivtendenzen hat eine Hilfestellung keinen bedeutsamen Einfluß auf die Problembewältigung.

- 1.3.3. Zur Frage des Einflusses wiederholter Mißerfolgskonfrontation auf das Ausmaß des 'Experimentierverhaltens' (Arbeitsverlauf über Testaufgaben hinweg)

Hypothese II:

Im Sinne der Attributionstheorie sollte sich die wiederholte Konfrontation mit nicht zu lösenden Problemen 'leistungshemmend' bei Kindern mit der überwiegenden Motivtendenz 'Furcht vor Mißerfolg' auswirken. Dementsprechend sollte das Ausmaß des 'Experimentierverhaltens' der gehemmten Kinder in der Testsituation geringer in der Bewältigung der letzten drei als in der Bewältigung der ersten drei Aufgaben sein.

- 1.3.4. Zur Frage des hypothetisch angenommenen Unterschiedes in der Motivstruktur beider Gruppen

Hypothese III:

Beide Gruppen unterscheiden sich signifikant in der Motivtendenz

' Hoffnung auf Erfolg' . Sozial aktive Kinder haben einen höheren Motivkennwert für HE .

Beide Gruppen unterscheiden sich signifikant in der Motivtendenz

' Furcht vor Mißerfolg' . Sozial gehemmte Kinder haben einen höheren Motivkennwert für FM.

Beide Gruppen unterscheiden sich also auch signifikant in der Gesamtmotivation ' Netto Hoffnung' . Sozial aktive Kinder haben einen höheren Gesamtmotivkennwert NH.

1.3.5. Zur Frage des Zusammenhanges zwischen Motivstruktur und Steuerung von Verhalten

Hypothese IV:

Hohe Testergebnisse in der Problembewältigung hängen mit hohen Motivkennwerten für ' Hoffnung auf Erfolg' zusammen.

Niedrige Testergebnisse in der Problembewältigung hängen mit hohen Motivkennwerten für ' Furcht vor Mißerfolg' zusammen.

Hohe Testergebnisse in der Problembewältigung hängen mit hohen Gesamtmotivkennwerten der ' Netto Hoffnung' zusammen.

1.3.6. Zur Frage eines möglichen Unterschiedes in der Art der Lösungsvorschläge bei der Bewältigung sozialer Probleme zwischen ' sozial-gehemmten' und ' sozial-aktiven' Kindern

Hypothese A:

Kinder werden Lösungsmöglichkeiten konzipieren, die sie realiter auch ausführen würden (enger Zusammenhang Denken-Sprechen-Tun). Sozial-gehemmte Kinder werden dementsprechend andere Lösungsvorschläge vorbringen, sie werden weniger ' personenbezogene' Lösungen nennen, d.h. Lösungen, die eine direkte Konfrontation mit dem Kon-

fliktpartner verlangen. Ebenso werden sie im Vergleich mit den sozial aktiven Kindern mehr 'erwachsenenbezogene' Vorschläge sowie 'abwartende' und 'ausweichende' Vorschläge bringen. (Zur Definition der Kategorien vgl. Statistische Auswertung der Ergebnisse.)

So wird indirekt auch der zu Beginn der Fragestellung behauptete Zusammenhang zwischen Planung und Ausführung einer Handlung überprüft. Sollte die Gruppe der 'sozial gehemmten' Kinder (oder die andere Gruppe) in der Testsituation eher 'unübliche' Vorschläge machen, d. h. solche, die ihrem sonstigen beobachtbaren Verhalten nicht entsprechen, so verlöre die Testsituation an diagnostischer Relevanz im Hinblick auf die Generalisierbarkeit der Ergebnisse auf das alltägliche Verhalten des Kindes.

1.3.7. Zur Frage der Mannigfaltigkeit (Variationsbreite) der Lösungsvorschläge

Hypothese B:

Es ist anzunehmen, daß das höhere Ausmaß an 'Experimentierverhalten' sich auch in einer größeren Variation der Lösungsvorschläge auswirkt. Die Gruppe der 'sozial aktiven' Kinder wird im Zusammenhang mit ihrem größeren Erfahrungsraum hinsichtlich Interaktionen mit Gleichaltrigen sozial adäquatere und interindividuell mehr Lösungsmöglichkeiten wissen.

1.4. Versuchsaufbau

1.4.1. Die Versuchspersonen

Die Vpn sind 6 bis 7 Jahre alte Jungen und Mädchen aus verschiedenen Münchner Vorschulkindergärten. Der unterschiedliche Standort der Kindergärten bedingte eine Vielfalt der Schichtzugehörigkeit der Kinder. Alle Kinder - bis auf drei - waren bereits zu Beginn der Untersuchung mit Hilfe einer Einschätzskala (HIP-Skala) als 'sozial-gehemmt' bzw. als 'sozial-aktiv' erfaßt worden, (und zwar von einer Arbeitsgruppe des Staatsinstitutes für Frühpädagogik in München (IFP) zu eigenen Untersuchungszwecken). In einem Kindergarten wurde die Kindergärtnerin kurz vor dem Versuch um Einstufung der Kinder mit der HIP-Skala gebeten. (Daten der Einschätzung mit der HIP-Skala finden sich im Anhang I).

Alle - zu Untersuchungszwecken des IFP - als 'sozial-gehemmt' eingestuft Kinder waren bezüglich ihres Intelligenzniveaus mit dem HAWIK (Hamburger Bearbeitung des Intelligenztests für Kinder von Wechsler) getestet worden. Bis auf wenige Ausnahmen, die nicht an unserem Versuch teilnahmen, zeigten die insgesamt vom IFP erfaßten dreißig 'gehemmten' Kinder durchschnittliche bis hohe Intelligenzwerte.

Wir konnten also in unserem Versuch davon ausgehen, daß die Testergebnisse nicht durch den zusätzlichen Faktor 'Intelligenz' beeinflusst wurden. (Bei den übrigen 'sozial-gehemmten' Kindern, die nicht mit dem HAWIK getestet worden waren sowie bei allen 'nicht-gehemmten' Kindern, wurde die Kindergärtnerin zuvor hinsichtlich möglicher Abweichung der Kinder von der durchschnittlichen Intelligenz ihrer Gruppe befragt. Wies die Kindergärtnerin auf intellektuelle Schwächen hin, wurde das betreffende Kind nicht als Vp genommen.)

Da die Kooperationsbereitschaft der einzelnen Kindergärtnerinnen sowie die räumlichen Möglichkeiten zur Durchführung der Untersuchung unterschiedlich war, konnten nicht alle vom IFP als 'sozial-gehemmt' erfaßten Kinder in dieser Untersuchung getestet werden. Insgesamt wurden zwei Gruppen (sozial-gehemmt/sozial-aktiv) zu je 20 Kindern getestet.

1.4.2. Die Testsituation

Verschiedene Konfliktgeschichten wurden als Kasperlestück konzipiert, mit video aufgezeichnet und über einen Monitor ausgestrahlt. Das Kind (Einzelsituation) wird aufgefordert, die Konfliktgeschichten, in die der Kaspar verwickelt ist, als 'aktiver Zuschauer' zu lösen, d.h. Lösungsmöglichkeiten dem Kaspar laut zuzurufen. Die Lösung der sozialen Probleme wird zusätzlich experimentell erschwert, indem vom Kind jeweils mehrere Vorschläge verlangt werden mit der Begründung, daß sein erster/zweiter/dritter/vierter Vorschlag das Problem wahrscheinlich nicht lösen wird. (Standardisierter Einwand eines als VI dabeisitzenden Erwachsenen:

"ja, und wenn das nun nicht geht/klappt, was könnte der Kaspar dann tun?")

Pro Problembewältigungsaufgabe werden so vom Kind, wenn es nicht vorher aufgibt, vier Lösungen erfragt. Danach (oder schon früher) wird zur nächsten Szene übergeleitet. (Standardisierter Kommentar des VI: "nun wollen wir mal sehen, was der Kaspar sonst noch erlebt.")

Die insgesamt 6 Problemgeschichten (Sendezeit etwa 20 - 25 Minuten) verlangen also pro Aufgabe eine doppelte Problembewältigung:

1. die spontane Auseinandersetzung mit einem von Kaspar ungelösten Problem,
2. die wiederholte Auseinandersetzung mit demselben Problem, nachdem die Lösungsvorschläge nicht akzeptiert werden.

(In der Voruntersuchung waren den Kindern 8 Konfliktgeschichten gezeigt worden. Es wurden in der Hauptuntersuchung die letzten zwei Szenen weggelassen, um die allgemeine Testzeit pro Kind zu kürzen, da die letzten zwei Szenen von der Spieldauer her wesentlich länger als die sechs vorherigen waren und so die Gefahr bestand, daß sie weniger 'aktives Mitmachen' als 'passives Zuschauen' provozieren würden.)

1.4.2.1. Das Kasperlestück

Im Vorspann (verhaltensanleitende Instruktion) erzählt der Kaspar dem zusehenden Kind, was für Schwierigkeiten er so täglich hat: ihm gelingt einfach gar nichts. Immer bemüht er sich, aber nie klappt etwas. Das Kind soll nun sehen, wie das jeden Tag so läuft. Der Kaspar möchte wissen, was das Kind meint, das er tun soll, wenn er wieder mal nicht weiter weiß. Der Kaspar fordert somit das Kind zur Mitarbeit bei der Problembewältigung auf.

Das Kind probiert das so instruierte Vorschlagen an zwei Modellsituationen aus, bevor die wirklichen Konfliktgeschichten beginnen. Das Fernsehbild wird beim Vorschlagen jeweils einige Zeit angehalten. Schlägt das Kind bei den Modellszenen nichts vor, weil es u.U. die Instruktion nicht verstanden hat, so springt der anwesende VI als Modell ein und macht dem Kasperle Vorschläge. Die Vorversuche zeigten, daß danach allgemein jedes Kind die Instruktion verstanden hatte.

Inhaltliche Zusammenfassung der 6 (bzw. 8) Konfliktgeschichten:

1. Kaspar erscheint und erzählt, was ihm heute passiert ist. Plötzlich sieht er in der Ecke Klaus, der eifrig an einem Bild malt. Kaspar ist furchtbar neugierig, er reckt sich und streckt sich, um zu erkennen, was Klaus malt. Doch es gelingt ihm nicht. Er fragt sich, was er bloß tun soll...
2. Ein Mädchen kommt mit einer Tafel Schokolade. Kaspar ist begeistert, er mag riesig gerne Schokolade. Er fragt, ob er auch was abbekommen könne. Aber das Mädchen will ihm nichts geben. Es ißt die Schokolade allein auf. Kaspar fragt sich, was er bloß tun soll...
3. Kaspar baut ein Haus aus Bauklötzen. Er ist sehr beschäftigt und merkt nicht, daß ein anderer Junge sich anschleicht. Plötzlich hat dieser ihm einen Klotz weggenommen. Kaspar möchte den Klotz zurückhaben, aber der andere Junge lacht nur und denkt nicht daran, ihm den Klotz zurückzugeben. Kaspar fragt sich...

4. Kaspar und Inge und Ute spielen mit einem Seil. Plötzlich kommt die Mutter von Ute. Die Mutter ruft sie zum Essen. Kaspar möchte doch noch so gerne weiter Seilhüpfen, aber Ute, der das Seil gehört, sagt, sie müsse jetzt gehen. Kaspar fragt sich ...
5. Klaus kommt mit einem Ball. Kaspar möchte mit ihm spielen. Klaus will aber allein Ball spielen. Kaspar fragt sich ...
6. Kaspar malt ein Bild. Ute kommt vorbei, auch sie hat ein Bild gemalt und ist ganz stolz darauf. Kaspar findet aber, sie müsse noch was daran korrigieren. Ute erbittet sich dafür seinen Pinsel. Kaspar leiht ihn aus, aber betont, daß er nur wenig Zeit habe und bald den Pinsel zurückbräuchte. Ute malt und wird und wird nicht fertig. Kaspar ist ungeduldig und verlangt seinen Pinsel zurück. Ute besteht darauf, erst alles fertig zu malen. Kaspar fragt sich ...
- (7) Kaspar soll Hans auf dem Weg zur Großmutter begleiten; denn Hans ist noch nie allein U-Bahn gefahren. Nun möchte aber Kaspar viel lieber in den Zirkus. Darum versucht er, Hans zu erklären, wie man mit der U-Bahn fährt, damit dieser dann allein fahren kann. Hans ist jedoch sehr unaufmerksam, er hört einfach nicht zu und merkt sich gar nichts. So aber kann Kaspar ihn nicht losfahren lassen. Kaspar fragt sich ...
- (8) Kaspar und Inge spielen zusammen Ball. Inge verliert dauernd den Ball. Sie ist darüber wütend. Kaspar versucht, ihr zu erklären, wie man es besser machen könnte, aber ohne Erfolg. Zum Schluß will Inge nicht mehr weiter spielen, weil sie nie den Ball fängt. Kaspar hat aber keinen anderen Partner, er fragt sich ...

Zum Schluß verabschiedet und bedankt sich der Kaspar beim Kind für dessen Mitarbeit.

Von Szene zu Szene steigern sich die Bemühungen des Kaspars beim Problemlösen, bevor er das Kind um Hilfe bittet. Während er in der ersten Szene bereits nach dem ersten Versuch aufgibt, versucht er es in den letzten Szenen erst selbst mehrmals. Neben einer möglichen inhaltlich zunehmenden

Komplexität der Konfliktsituationen soll das erste vermehrte Probieren des Kaspar eine Erschwerung der Lösung bewirken (Annahme: je mehr Versuche der Kaspar ohne Erfolg selbst durchführt, um so unlösbarer erscheint das Problem dem Zuschauer).

1.4.2.2. Vorversuche

Zur endgültigen Fassung des Kasperlestückes:

Vor der endgültigen Standardisierung des Stückes fanden zwei Vorversuche statt. Zuerst wurde das Kasperlestück als wirkliches Kasperletheater vor 4 fünf- bis sechsjährigen Kindern (jeweils im Einzelversuch) vorgespielt. Es sollte zuerst einmal festgestellt werden, wie weit das Stück diese Altersgruppe inhaltlich überhaupt anspricht und wieweit die Kinder die Rolle des 'aktiven Zuschauers' auf Aufforderung hin übernehmen würden. Der Versuch wurde auf video aufgezeichnet und einem Plenum zur Diskussion gestellt.

Bei den Kindern hatte das Stück einen 'durchschlagenden' Erfolg, sie machten begeistert mit und spielten anschließend Teile der Szenen mit den Kasperlepuppen selber nach. Sie waren so engagiert, daß sie manchmal 'tätlich' in den Spielverlauf eingriffen, um dem 'mißerfolgsgeplagten' Kasperle zu helfen (z.B. : die andere Puppe verhauen, weil sie dem Kasperle nichts abgab etc.). Einige Kritiker in der Plenumsdiskussion sprachen deswegen schon von einem zu hohen 'Aufforderungscharakter' des Stückes, d.h. das Stück würde jedes Kind aktivieren und so mögliche Reaktionsunterschiede nivellieren.

Beim ersten Vorversuch lag die experimentelle Erschwerung darin, die Vorschläge des Kindes vom Kaspar ausführen zu lassen, ohne daß sie sofort den gewünschten Erfolg zeigten. Die experimentelle Erschwerung lag zwischen zwei bis vier 'erfolglosen' Versuchen. Zum Schluß jeder Szene klappte dann etwas (meist der letzte Vorschlag des Kindes) und die nächste Szene konnte beginnen. Zusätzlich wurden aus einer experimentellen Frage-

stellung heraus in der letzten Szene die Vorschläge des Kindes vom Kaspar direkt als undurchführbar abgelehnt und gar nicht erst versucht. (Diese Art der Mißerfolgsinduzierung wurde im eigentlichen Versuch beibehalten.) Zum Schluß entschuldigte sich der Kaspar für sein ablehnendes Verhalten und führte den letztgenannten Vorschlag doch durch, der dann erfolgreich war. Das standardisierte positive Ende am Schluß jeder Szene sollte eine allgemeine Frustration beim Kind verhindern.

Nach dem ersten Vorversuch wurde das Kasperlestück für eine Fernsehaufzeichnung umgeschrieben, um die Vorführung zu standardisieren und den 'Aufforderungscharakter' zu reduzieren.

In einem zweiten Vorversuch sollte vor allem festgestellt werden, ob das Stück als Fernsehaufzeichnung vom Medium und vom Inhalt her die Kinder gleichfalls ansprechen würde. Bei diesem Vorversuch machten zwei 'nicht-gehemmte' und zwei 'gehemmte' Kinder aus dem Modell-Vorschulkindergarten des IFP mit. Das Alter der Vpn lag zwischen 5 und 7 Jahren. Die Kinder machten alle bis zum Ende mit und zeigten Interesse. Die offene Begeisterung, die beim Kasperletheater zuvor beobachtet wurde, fehlte allerdings. Die Kinder zeigten eher ein 'Problemlöseverhalten' (nachdenklich/überlegend). Alle Kinder berichteten hinterher aber begeistert von ihrem Erlebnis in der Kindergartengruppe.

Die ersten Ergebnisse entsprachen den Hypothesen der Untersuchung bez. der Gruppenunterschiede und ließen eine Fortsetzung der Untersuchung sinnvoll erscheinen.

1.4.2.3. Standardisierte Zwischenkommentare des Versuchsleiters in der (endgültigen) Testsituation

Nach jeder Szene wird bis zu 20 sec gewartet, ob das Kind spontan etwas vorschlägt. Sagt das Kind nichts, wird es zu einer Antwort aufgefordert "Was würdest Du dem Kaspar vorschlagen?" (Hilfestellung). Es wird dann noch mal 10 sec gewartet. Sagt das Kind immer noch nichts, wird zur näch-

sten Szene übergeleitet: "wir wollen mal sehen, was der Kaspar noch so alles erlebt."

Bringt das Kind spontan oder auf Aufforderung einen Vorschlag, so wird weiter gefragt: "Ja, und wenn das nun nicht geht, was könnte der Kaspar dann tun?" Dieses Erfragen von Alternativen wird maximal dreimal pro Aufgabe durchgeführt. Zwischen jeder Alternativfrage wird max. 20 sec gewartet. Kommt kein weiterer Vorschlag, wird zur nächsten Szene übergeleitet.

1.4.3. Einschätzskala zum Verhaltensbereich 'soziale Hemmung' (HIP-Skala)

Es handelt sich um ein Instrument, anhand dessen Erzieherinnen in Kindergärten die Kinder ihrer Gruppe bezüglich ihres Sozialverhaltens beurteilen können.

Eine Faktorenanalyse der Items ergab folgende Faktoren:

soziale Passivität vs. soziale Aktivität (Faktor 1)

Angepaßtheit vs. Unangepaßtheit (Faktor 2)

Abhängigkeit vs. Unabhängigkeit (von erwachsenen Bezugspersonen) (Faktor 3)

In Ermangelung eines Außenkriteriums wurde eine Korrelation der Items mit einem Globalurteil der Erzieherinnen als eine Form der inneren Validitätsprüfung ermittelt. Die Erzieherinnen waren vor der Erprobung der Einschätzskala aufgefordert worden, die Kinder ihrer Gruppe anhand eines Globalurteils den Kategorien 'gehemmt', 'selbstsicher' und 'weder besonders gehemmt/noch besonders selbstsicher' zuzuordnen (vgl. von Cranach et al., 1975).

Bei der Überprüfung der Frage des Zusammenhanges der Faktoren mit dem Aspekt der Hemmung/Nichthemmung stellte sich heraus, daß die Items des Faktors Abhängigkeit vs. Unabhängigkeit keine signifikante Korrelation mit dem Globalurteil der Erzieherinnen aufwiesen, also nur mit Einschränkung

dem Aspekt der Hemmung zuzuordnen sind. Die anderen beiden Faktoren sind für den Komplex Hemmung-Selbstsicherheit relevant, doch ist der Zusammenhang keineswegs linear: Hemmung geht einher mit Passivität und Angepaßtheit, während Nichthemmung zwar an eine höhere Aktivität gekoppelt ist, aber nicht notwendig mit Unangepaßtheit einhergehen muß. Das selbstsichere Kind zeigt oft neben der Aktivität eine gute soziale Anpassung (vgl. auch Ergebnisse neuerer Untersuchungen zum Problem sozialer Anpassung, z. B. Spivack & Shure, 1974).

Entsprechend ihrer Faktorenstruktur enthält die Einschätzskala drei Subskalen, deren Rohwerte einen Gesamtrohwert ergeben. Nach Ansicht der Autoren (von Cranach et al., a. a. O.) genügt es zur Analyse der 'Hemmung' in ihrer Extremform weitgehendst den Rohwert in Faktor 1 oder den Gesamtrohwert aller drei Faktoren zu ermitteln.

Da die siebenstufige Skala individuelle Einstufungstendenzen der Erzieherinnen mit erfaßt, sind die Rohwerte der Kinder nur in ein und derselben Gruppe vergleichbar.

In unserer Untersuchung interessierte das Problem 'Hemmung' als Frage der sozialen Aktivität/Passivität des Kindes innerhalb der Gruppe. Zur Differenzierung der Gruppen 'sozial-gehemmt' / 'sozial nicht-gehemmt' zogen wir deswegen nur die Rohwerte der Skala zum Faktor 1 hinzu, weil er uns am eindeutigsten das zu messen erschien, was unsere Fragestellung betraf: die soziale Isolierung des Kindes.

Mit ausschlaggebend für die Einteilung der Kinder in die Untersuchungsgruppen war außerdem ein Globalurteil der Erzieherin zu drei Items der Einschätzskala, die mit Faktor 1 korrelieren: Spielt das Kind häufig allein während des Freispiels, isoliert es sich? / Wird das Kind selten von sich aus aktiv? / Nimmt das Kind häufig nur passiv an den Beschäftigungen anderer teil?

Wichtig erschien uns vor allem der Zeitpunkt, zu dem das Globalurteil gegeben wurde, da die Einstufung der Kinder auf der Einschätzskala bereits einige Zeit zurücklag; manche Kinder damals neu in der Gruppe waren, als gehemmt eingestuft wurden, sich aber inzwischen 'gemacht' hatten. (Vgl. Punkte-

verteilung und Gruppeneinteilung im Anhang I.)

Zusätzlich erfragten wir noch von der jeweiligen Erzieherin, ob sich die Kinder durch übermäßig aggressives Verhalten gegenüber ihren Altersgenossen auszeichnen, da Isolierung in der Gruppe auch auf aggressivem Verhalten beruhen oder dazu führen kann (vgl. Kinderdiskussionen zum 'Fall' Astrid im 'Modellkinderspielklub' von Fröhlich & Heilmeyer, 1974). Wir wollten in keiner der beiden Untersuchungsgruppen Kinder mit ausgesprochen aggressiven Verhaltenstendenzen haben, da das unserem Untersuchungsgegenstand 'Experimentierverhalten' (=: Suchen von Lösungen ≠ Erzwingen von Lösungen) widersprochen hätte.

Wir orientierten uns in dieser Fragestellung nicht am Faktor 2 der Einschätzskala, da die Einstufung in 'angepaßtes' und 'unangepaßtes' Verhalten in der Kindergruppe u.U. aus der Sicht des Kindes anders ausfällt als aus der Sicht des Erwachsenen und weil auch Erwachsene sich über den Inhalt der Einstufung 'Anpassung' streiten, wie Kohn & Rosman (1972) bei der Einschätzung von 'angepaßtem' Verhalten bei Kindern als 'kompetent' ('healthy') feststellten.

Für unsere Untersuchung genügte die Einstufung des Verhaltens eines Kindes als 'sozial-aktiv' oder 'sozial gehemmt' unter Ausschluß übermäßiger Aggressionstendenzen. Eine genauere Spezifizierung bez. 'Angepaßtheit' des Verhaltens betraf nicht unseren Untersuchungsgegenstand.

1.4.4. Test zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation (LMTK)

Dieses Testinstrument zur Erfassung des Leistungsmotivs bei Schulanfängern wurde von Trudewind, Jennessen, Geppert und Mendack im Rahmen eines noch laufenden Projektes zur Erforschung der Leistungsmotivgenese und deren Beeinflussung durch ökologische Variablen entwickelt (Trudewind et al. 1975, 1976).

Das Verfahren gestattet, Kinder ohne Lese- und Schreibkenntnisse in möglichst kurzer Zeit zu untersuchen: Das Verfahren ist als Gruppentest kon-

zipiert, wurde jedoch in unserer Untersuchung als Einzeltest gegeben. Das Kind hat 22 Items mit ja oder nein zu beantworten (vgl. Anhang I). Zustimmung oder Ablehnung der Items geben Hinweis über Art und Ausprägung des Leistungsmotivs (Hoffnung auf Erfolg/Furcht vor Mißerfolg).

Das Leistungsmotiv wird in Anlehnung an das theoretische Konzept von Heckhausen (1972) als ein Selbstbegräftigungssystem aufgefaßt, das sich aus folgenden Bestimmungsstücken zusammensetzt: Gütemaßstäben oder Normwerten, Attribuierungsvoreingenommenheiten, Selbstbegräftigungsstrategien, die, je nach Ausprägung, das Vorherrschen einer, der beiden grundlegenden Motivtendenzen (HE/FM) bestimmen und somit entsprechend unterschiedliches Leistungsverhalten bewirken. Die relativ stabilen Verhaltensunterschiede kommen also dadurch zustande, daß Mißerfolgsmotivierte, im Vergleich zu Erfolgsmotivierten, unrealistische Normwerte, unangemessene Attribuierungsvoreingenommenheiten und ungünstige Selbstbegräftigungsmuster besitzen.

Mißerfolgsmotivierte zeigen in leistungsorientierten Situationen auf Grund dieses 'negativen Selbstkonzeptes' (vgl. Krug, in Vorb.) Fehl- und Vermeidungsverhalten, das, ähnlich phobischem Verhalten, eine Realitätsüberprüfung der eigenen Fähigkeiten und somit eine mögliche Revision der Motivtendenz verhindert.

Da im Vorschulalter leistungsthematisch strukturierte Situationen noch wenig eindeutig definiert und somit voneinander abgrenzbar sind, sollte man für diesen Altersbereich Leistungsmotivation allgemeiner fassen, und zwar im Sinne des 'Dranges zur Bewältigung der Umwelt' (vgl. White, 1959, 'effectance motivation'). Trudewind (a. a. O.) erfaßt mit dem LMTK drei Bereiche, die Leistungsanforderungen an das Kind stellen:

1. Situationen, in denen das Kind die Möglichkeit hat, Neues - bisher nicht Gekonntes - zu lernen.
2. Konfrontation mit anderen Kindern im Spiel.
3. Aufgaben und Pflichten zu Hause.

Das Testinstrument enthält Items, die bei Bejahung eher für erfolgssuversichtliche oder mißerfolgsängstliche Einstellungen und Erwartungen sprechen.

Das Auftreten leistungsmotivierten Verhaltens im Sinne des Rückbezugs eines Handlungsproduktes auf die eigene Tüchtigkeit wurde von Heckhausen & Roelofson (1962) bei Kindern ab ca. 3, 6 Jahren festgestellt. Ab 4, 6 Jahre fanden Heckhausen & Wagner (1965) konsistente Unterschiede zwischen den Kindern in der Anspruchsniveausetzung und in der Wahlstrategie bei der Wahl zwischen leichten, mittelschweren und schweren Aufgaben. Die Entwicklung individueller Unterschiede in der Stärke und Richtung des Leistungsmotivs nimmt also bereits in der frühen Kindheit ihren Anfang.

Das Forschungsprojekt von Trudewind et al. (1976) möchte im Rahmen einer Längsschnittstudie klären, welche physikalischen und sozialen Bedingungen des häuslichen und schulischen Lebensraumes über den Einfluß des elterlichen Erziehungsprozesses hinaus wirksam sind bei der Gestaltung der kindlichen Motivausprägung, also die 'ökologischen' Bedingungen feststellen, die dem Kind Realisierungsmöglichkeiten für leistungsthematische Transaktionen eröffnen oder diese erschweren oder sie verhindern; denn "die Ablösung des Leistungsverhaltens von Fremdbekräftigung und das Ausmaß der Selbstbekräftigung für Erfolg und Mißerfolg hängt schließlich davon ab, in welchem Umfang die Umwelt das Kind zu leistungsthematischen Transaktionen anregt, in denen es selbst Gütestandards setzen und seine eigene Tüchtigkeit erproben kann" (Trudewind et al., 1976, S. 13).

1.4.5. Die experimentell erhobenen Daten

Die Äußerungen des Kindes wurden auf Tonband registriert.

Jedes Kind beantwortete vor dem Test die Fragen des LMTK.

Zusätzlich wurde im Rahmen einer Diplomarbeit jedes Kind während der Testsituation, zur Überprüfung möglicher Unterschiede in den nicht-verbalen Reaktionen zwischen den Gruppen, gefilmt.

1.5. Durchführung des Versuches

Zu Beginn war jede Kindergärtnerin über das Vorhaben der Untersuchung informiert worden. Am Tag der Aufnahmen kam der VL jeweils in die Kindergruppe und die Kindergärtnerin erzählte daraufhin den Kindern etwas über das zu sehende Kasperlestück. Dann fragte sie jeweils die betreffenden Kinder einzeln, ob sie sich das Kasperle mit dem VL anschauen wollten. Zögerte das angesprochene Kind (was kaum vorkam), wurde das unentschiedene Kind später noch einmal zum Anschauen aufgefordert und zuvor ein anderes Kind getestet. Es sollte kein Kind zum Mitmachen gezwungen werden. (Der Kindergärtnerin war zuvor gesagt worden, daß die Kinder, die nicht mitmachen wollten, als Vpn ausscheiden würden.) Es machten aber alle Kinder bis auf eines freiwillig mit, was für den hohen Aufforderungscharakter des Kasperlespiels für Kinder im Vorschulalter spricht.

Da sich oft mehrere Kinder spontan zum Mitmachen meldeten, die nicht als Vpn vorgesehen waren, wurden zum Schluß der Einzelvorführung Teile aus dem Kasperlestück noch einmal der ganzen Kindergruppe vorgeführt.

Der VL versuchte, möglichst nicht mit dem Kind während des Versuchs - über die standardisierten Fragen hinaus - zu kommunizieren. Er schaute zumeist konzentriert auf den Bildschirm und ignorierte Zwischenfragen, um zusätzliche, nicht eingeplante, Verstärker auszuschalten.

Stellte der VL die Zwischenfragen, so schaute er nur kurz zum Kind herüber, um beim Stichwort 'Kaspar' wieder auf den Bildschirm zu gucken ('und wenn das nun nicht geht, was könnte der Kaspar dann tun?'). Die meisten Kinder aber suchten gar nicht den Kontakt zum VL und stellten auch keine Zwischenfragen, sondern konzentrierten sich auf das Kasperlestück.

Zu Beginn des Versuches stellte der VL beim Betreten des 'Fernsehzimmers' dem Kind den weiteren, im Raum anwesenden, Erwachsenen als 'Fernsehmännchen Franz' vor; dieser hatte die Geräte zu bedienen.

Um das Kind an die Situation (an die vielen technischen Geräte: Monitor - Recorder - Tonband - Kamera etc.) zu gewöhnen, wurde zuerst der Frage-

bogen bearbeitet (Hinweis für das Kind: 'der Film beginnt gleich, der Fernsehmann ist noch nicht fertig, kannst Du mir so lange ein paar Fragen beantworten?'). Vor dem Verlesen der (unserer Ansicht nach teilweise kompliziert formulierten) Fragen des LMTK (vgl. Anhang I) wurde jedes Kind über seine 'Fernsehgewohnheiten' befragt. Die Fragen lauteten:

1. Schaust Du oft Fernsehen?
2. Schaust Du gerne Fernsehen?

Wir wollten überprüfen, ob u. U. einige der Vpn überhaupt keine Erfahrung mit dem Medium 'Fernsehen' hatten. Das war nicht der Fall. Die erste Frage bejahten 36 und die zweite Frage 37 der 40 Vpn. (Kein Kind verneinte beide Fragen.)

Während des Versuches 'verschwand' der Kameramann hinter dem Monitor und bediente unsichtbar die Geräte (z. B. Stoppen des Bildes). Der V1 setzte sich neben das Kind vor das Fernsehen.

Am Ende des Versuches brachte der V1 das Kind zurück und holte ein weiteres Kind ab. Auf dem Weg zum Fernsehzimmer (Musikzimmer, Bastelraum etc.) fragte der V1 standardisiert das Kind: 'weißt Du, wo das Zimmer X ist?' Worauf das Kind zumeist die Führung übernahm.

2. STATISTISCHE AUSWERTUNG DER ERGEBNISSE

2.1. Quantitative Auswertung der Ergebnisse der Testsituation

Da Kriterien für eine Gewichtung der Schwierigkeit der Lösungsvorschläge pro Aufgabe fehlten, wurden Punkte verteilt, und zwar ein Punkt pro Vorschlag allgemein und zwei Punkte zu Beginn jeder Aufgabe für spontane Nennung eines Vorschlages (bzw. ein Punkt zu Beginn jeder Aufgabe für Nennung eines Vorschlages nach zusätzlicher Aufforderung oder, wie wir es nannten, mit 'Hilfestellung'). Geht man also davon aus, daß eine spontane Auseinandersetzung mit der Aufgabe eine Vorschlagsnennung nach zusätzlicher Aufforderung impliziert, so konnte jedes Kind pro Aufgabe maximal 5 Punkte erreichen, wenn es pro Aufgabe noch zusätzlich weitere drei Vorschläge auf Grund der standardisierten Ablehnung brachte. Bei 6 Problemszenen konnten also maximal 30 Punkte erlangt werden.

Bei der quantitativen Auswertung wurde allgemein jeder Vorschlag, unabhängig von der Qualität der Aussage, mit Punkten bewertet, da es zuerst einmal darum ging, die Motivation zur Problembewältigung (im Sinne einer generalisierten Strategie: ich versuche das Problem zu bewältigen) empirisch zu fassen.

Da nicht davon ausgegangen werden konnte, daß die experimentell gewonnenen Daten normalverteilt sind, wurden zu ihrer statistischen Auswertung nur nicht-parametrische Verfahren angewandt (vgl. Siegel, 1956).

Zur Hypothese I:

Gehen wir davon aus, daß unsere Testsituation zwischen Kindern mit hohem und Kindern mit geringem Ausmaß an Experimentierverhalten differenziert, so lautet unsere Hypothese:

Die Gruppe der 'sozial-gehemmten' Kinder wird ein geringeres Ausmaß an Experimentierverhalten zeigen als die Gruppe der 'sozial-aktiven' Kinder, d. h. die Anzahl der spontan genannten Vorschläge sowie die Ausdauer bei der Bewältigung ein und derselben Aufgabe werden bei den gehemmten Kindern geringer sein als bei den aktiven.

Es besteht allerdings die Möglichkeit, daß die 'Hilfestellung', im Sinne einer zusätzlichen 'Aktivierung', einen Einfluß auf das von den Kindern gezeigte Ausmaß an 'Experimentierverhalten' haben kann, insbesondere bei der Gruppe der gehemmten Kinder. Doch sollte dieser Einfluß das Gesamtergebnis nicht wesentlich verändern, da der eigentliche Zusammenhang, der in dieser Untersuchung angenommen wird, zwischen dem Zeigen von 'Experimentierverhalten' und kognitiv-motivationalen Strukturen im Sinne von 'Erfolgs-' bzw. 'Mißerfolgsorientierung' gesehen wird und nicht zwischen 'Experimentierverhalten' und einem allgemeinen Aktivierungsniveau.

2.1.1. Vergleich der Gruppen bez. der spontanen Auseinandersetzung mit den Problemen

Als statistisches Verfahren wurde der Mann-Whitney U Test zum Vergleich der Daten zweier unabhängiger Stichproben angewandt (vgl. Siegel, a. a. O., Formel 6.7).
(Tab.1, s.S. 78)

Tabelle 1 a: Signifikanzüberprüfung

Vergleich der Gruppen	n	Σ Ränge	U	Sign. Niv.	Richtung
gehemmt	20	240	80	$p < 0,001$	aktiv > gehemmt
aktiv	20	530			

Die beiden Gruppen unterscheiden sich signifikant in dem Ausmaß der spontanen Auseinandersetzung mit den Problemen. Die 'sozial-aktiven' Kinder nennen eher spontan Lösungsvorschläge als die 'gehemmten' Kinder.

Zur Verdeutlichung der Unterschiede in der spontanen Problembewältigung zwischen den Gruppen (wie auch anderer Unterschiede vgl. ff. Ergebnisse)

Tabelle 1: Rangverteilung der Daten

$n_1 + n_2 = 40$		Rohwert	Rang
x	1	0	4,5
x	2	0	4,5
x	3	0	4,5
x	4	0	4,5
x	5	0	4,5
x	6	0	4,5
x	7	0	4,5
	8	0	4,5
x	9	2	9,5
x	10	2	9,5
	11	3	12,5
x	12	3	12,5
x	13	3	12,5
x	14	3	12,5
	15	4	16,5
x	16	4	16,5
x	17	4	16,5
x	18	4	16,5
	19	5	19,5
	20	5	19,5
x	21	6	30,5
x	22	6	30,5
x	23	6	30,5
x	24	6	30,5
x	25	6	30,5
	26	6	30,5
	27	6	30,5
	28	6	30,5
	29	6	30,5
	30	6	30,5
	31	6	30,5
	32	6	30,5
	33	6	30,5
	34	6	30,5
	35	6	30,5
	36	6	30,5
	37	6	30,5
	38	6	30,5
	39	6	30,5
	40	6	30,5

x) = gehemmte V_p

wurde zusätzlich der Median und der Quartilabstand aus den Rohwerten berechnet. Die Zahlen dienen nur Vergleichszwecken, da ein eigentliches Bezugssystem für die Punktbewertung, wie bereits erörtert, fehlt. Maximal konnten 6 Punkte erreicht werden.

Tabelle 2: Zentralwert und Streuung

Gruppe	Median (Z)	Quartilabstand (Q_A)
gehemmt	3	2
sozial aktiv	6	0,5

2.1.1.2. Vergleich der Gruppen bez. der Frustrationstoleranz auf induzierte Mißerfolge

(Tabelle 3 s. S. 80)

Tabelle 3a: Signifikanzüberprüfung

Vergleich der Gruppen	n	Ränge	U	Sign. Niv.	Richtung
gehemmt	20	277,5	67,5	$p < 0,001$	aktiv > gehemmt
sozial aktiv	20	542,5			

Die beiden Gruppen unterscheiden sich signifikant in dem Ausmaß der Ausdauer bei der Bewältigung ein und desselben Problems. Die 'sozial-aktiven' Kinder zeigen mehr Ausdauer als die 'sozial-gehemmten' Kinder.

Tabelle 3: Rangverteilung der Daten

$n_1 + n_2 = 40$		Rohwert	Rang
x	1	0	2,5
x	2	0	2,5
x	3	0	2,5
x	4	0	2,5
x	5	1	5,5
x	6	1	5,5
x	7	2	8
x	8	2	8
x	9	2	8
x	10	3	10
x	11	4	12
x	12	4	12
x	13	4	12
x	14	5	15,5
x	15	5	15,5
	16	5	15,5
	17	5	15,5
	18	6	19,5
	19	6	19,5
	20	6	19,5
	21	6	19,5
	22	7	23
	23	7	23
x	24	7	23
x	25	8	25
	26	9	26,5
	27	9	26,5
	28	10	28,5
	29	10	28,5
	30	12	30,5
	31	12	30,5
	32	13	32,5
	33	13	32,5
	34	15	35
x	35	15	35
x	36	15	35
	37	16	37,5
x	38	16	37,5
	39	17	39
	40	18	40

x) = gehemmte Vp

Maximal konnten 18 Punkte erreicht werden.

Tabelle 4: Zentralwert und Streuung

Gruppe	Z	Q_A
gehemmt	3,5	2
sozial		
aktiv	9,5	3,5

2.1.3. Vergleich der Gruppe bez. der Bewältigung der Probleme mit 'Hilfestellung'

Als statistisches Verfahren diente ein χ^2 Test zum Vergleich der Häufigkeit der Daten in zwei unabhängigen Stichproben (vgl. Siegel, a. a. O., Formel 6. 4).

Tabelle 5: Häufigkeitsverteilung der Reaktionen auf 'Hilfestellung' in beiden Gruppen

Häufigkeiten	Gruppe sozial-gehemmt	Gruppe sozial-aktiv
Hilfestellung wurde gegeben	65	11
Reaktion auf Hilfestellung	29	9
keine Reaktion auf Hilfestellung	36	2

Tabelle 5a: Signifikanzüberprüfung

Vergleich der Gruppen	df	χ^2	Sign. Niv.
sozial aktiv/gehemmt	1	3,82	n. s.

Der Vergleich der Gruppen bez. des Einflusses der 'Hilfestellung' auf die Problembewältigung (im Sinne des 'Experimentierverhaltens') erbringt keine signifikanten Ergebnisse.

2.1.4. Vergleich der Gruppen bez. ihres 'sozialen Experimentierverhaltens' (zusammengefaßter Score inkl. Reaktionen auf 'Hilfestellung')

Als statistisches Verfahren diente wieder der Mann-Whitney U Test.

(Tab. 6, s. S. 83)

Tabelle 6a: Signifikanzüberprüfung

Vergleich der Gruppen	n	Σ Ränge	U	Sign. Niv.	Richtung
gehemmt	20	255	45	$p < 0,001$	aktiv > gehemmt
sozial aktiv	20	565			

Die beiden Gruppen unterscheiden sich signifikant in dem Ausmaß des gezeigten 'sozialen Experimentierverhaltens', d. h. in der aktiven Auseinandersetzung mit und in der Ausdauer bei der Bewältigung sozialer Probleme. Die sozial-aktiven Kinder zeigen mehr 'soziales Experimentierverhalten' als die 'sozial gehemmtten' Kinder.

Maximal konnten 30 Punkte erreicht werden.

Tabelle 7: Zentralwert und Streuung

Gruppe	Z	Q _A
gehemmt	12	5,5
sozial aktiv	21	3

Tabelle 6: Rangverteilung der Daten

$n_1 + n_2 = 40$		Rohwert	Rang
x	1	0	2
x	2	0	2
x	3	0	2
x	4	3	4
x	5	5	5
x	6	8	6,5
x	7	8	6,5
x	8	9	8
x	9	10	9
x	10	11	10
x	11	13	11
x	12	14	12,5
x	13	14	12,5
x	14	15	14
x	15	16	16
x	16	16	16
x	17	16	16
	18	17	18,5
	19	17	18,5
	20	18	22
	21	18	22
	22	18	22
	23	18	22
	24	18	22
	25	19	25,5
	26	19	25,5
x	27	20	27
	28	21	28,5
	29	21	28,5
	30	22	30
	31	24	32,5
	32	24	32,5
	33	24	32,5
	34	24	32,5
	35	25	35
x	36	27	36,5
	37	27	36,5
x	38	28	38,5
	39	28	38,5
	40	29	40

x) = gehemmte Vp

Zur Hypothese II:

Die zunehmende Konfrontation mit nicht lösba^ren sozialen Problemen wird sich 'negativ' auf das 'Experimentierverhalten' der gehemmten Kinder auswirken, d. h. sie werden bei den drei letzten Aufgaben schlechtere Leistungen zeigen als bei den drei ersten Aufgaben, da man (im Sinne der Attributionstheorie) davon ausgehen kann, daß bei Mißerfolgsorientierung die Frustrationstoleranz von Aufgabe zu Aufgabe abnimmt, d. h. je mehr Hindernisse auftreten, um so weniger werden mißerfolgsorientierte Personen glauben, diese bewältigen zu können.

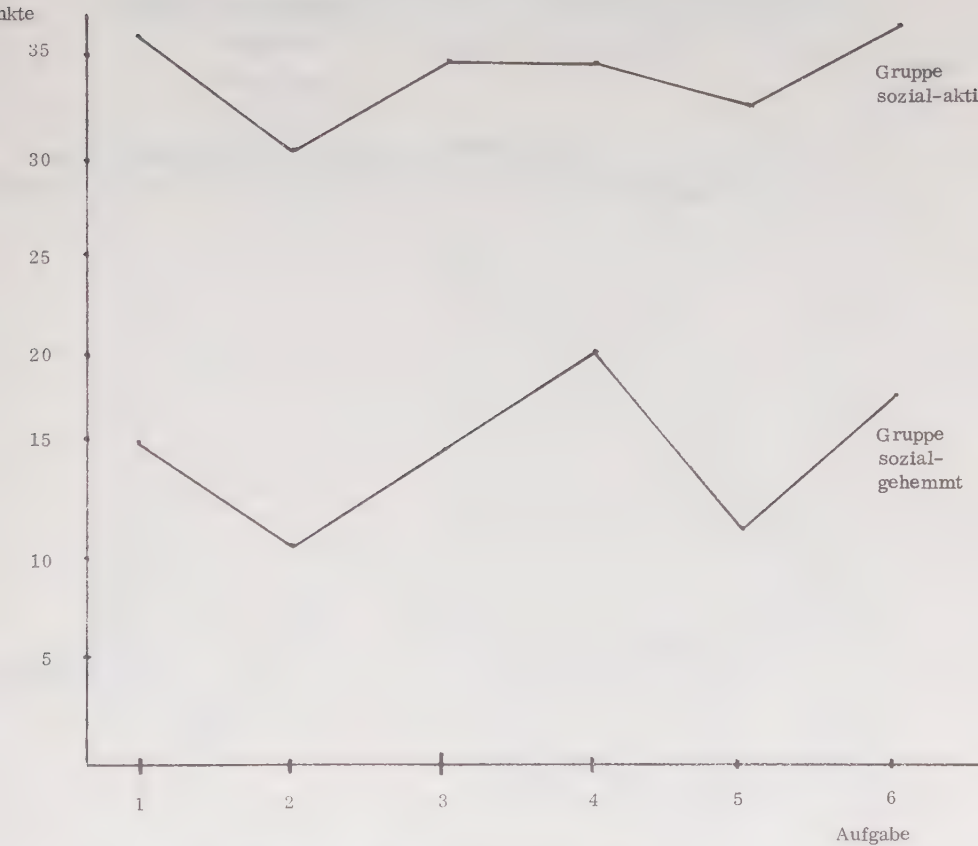
2.1.5. Vergleich der Gruppen bez. der Kontinuität ihrer Problemlöseaktivität in der Testsituation

Aus der graphischen Darstellung der gruppenmäßig zusammengefaßten Daten zum 'Experimentierverhalten' von Problemszene 1 bis 6 läßt sich kein abnehmender (bzw. zunehmender) Trend der Punkteverteilung im Verlauf der Testsituation feststellen (vgl. Abb. 2 und 3⁺⁾). Die Gruppe der nicht-gehemmten Kinder zeigt von Aufgabe zu Aufgabe eine recht konstante Leistung (definiert als zusammengefaßter Gruppen-Punktwert). Die Gruppe der gehemmten Kinder zeigt dagegen Leistungsschwankungen von Aufgabe zu Aufgabe, allerdings nicht im Sinne eines Trends. Unsere Hypothese wurde also nicht bestätigt.

Uns interessierte nun, ob die bei der Gruppe der gehemmten Kinder gefundenen Leistungsschwankungen sich signifikant unterscheiden, ob etwa einzelne Aufgaben für die gehemmten Kinder schwerer zu bewältigen waren als andere. Als statistisches Prüfverfahren wählten wir ein nicht-parametrisches Verfahren zum Vergleich des Einflusses mehrerer Bedingungen auf ein und dieselbe Stichprobe: Friedman-Test (vgl. Siegel, Formel 7.3).

+) Siehe S. 85 und 86.

Abb. 2: Kontinuität der Problemlöseaktivität: Ausdauer beim Lösen ein und desselben Problems



Punkte pro Aufgabe für jede Gruppe insgesamt

		Aufgabe	1	2	3	4	5	6
sozial	gehemmt	Ausdauer	16	11	16	21	12	18
	aktiv	Ausdauer	36	31	35	35	33	37
	zusammen- gefaßter Score		35	39	35	46	33	45
sozial	aktiv	zusammen- gefaßter Score	74	68	73	72	70	75

maximal konnte jede Gruppe pro Aufgabe 60 (Ausdauer) bzw. 100 (Gesamtpunktzahl) Punkte erhalten.

Abb. 3: Kontinuität der Problemlöseaktivität: Zusammengefaßter Score

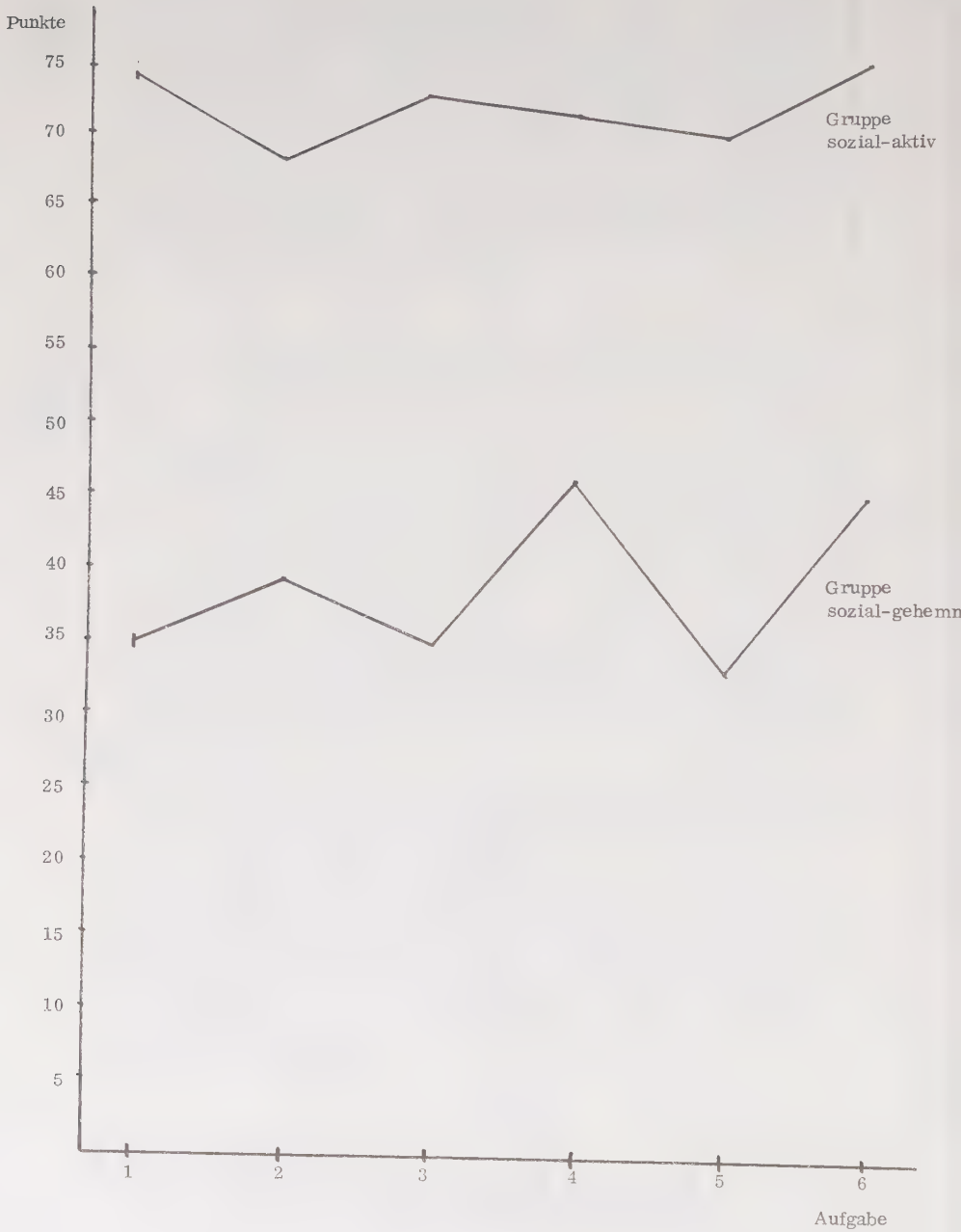


Tabelle 8: Rangverteilung der Daten der ' sozial-gehemmten' Gruppe (zusammengefaßter Score) bezogen auf 6 Bedingungen, d. h. auf 6 Problemaufgaben

Vp	Rohwerte (Gesamtscore)						Ränge					
	Bedingung						Bedingung					
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
1	2	2	3	3	1	2	3	3	5,5	5,5	1	3
2	0	3	4	5	0	4	1,5	3	4,5	6	1,5	4,5
3	5	2	5	5	5	5	4	1	4	4	4	4
4	0	0	0	0	0	0	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5
5	1	1	3	4	2	3	1,5	1,5	4,5	6	3	4,5
6	2	1	1	1	3	2	4,5	2	2	2	6	4,5
7	3	2	4	3	2	2	4,5	2	6	4,5	2	2
8	6	0	0	0	0	0	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5
9	5	5	3	5	5	5	4	4	1	4	4	4
10	3	4	2	2	2	2	5	6	2,5	2,5	2,5	2,5
11	1	2	0	4	2	2	2	4	1	6	4	4
12	0	2	1	3	0	2	1,5	4,5	3	6	1,5	4,5
13	3	2	0	0	0	0	6	5	2,5	2,5	2,5	2,5
14	0	0	0	0	0	0	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5
15	0	4	4	4	4	4	1	4	4	4	4	4
16	0	3	0	2	2	2	1,5	6	1,5	4	4	4
17	0	0	1	0	1	1	2	2	5	2	5	5
18	3	2	0	0	0	3	5,5	4	2	2	2	5,5
19	3	2	2	3	2	4	4,5	2	2	4,5	2	6
20	4	2	2	2	2	2	6	3	3	3	3	3
							68,5	67,5	64,5	79	62,5	78
							R _j					

Tabelle 8a: Signifikanzüberprüfung

Vergleich	df	χ^2_r	Sign. Niv.
Bedingungen 1 bis 6	5	3,4	n. s.

Die Leistungsunterschiede der gehemmten Kinder zwischen den Problemaufgaben 1 bis 6 sind nicht signifikant.

Zur Hypothese III:

Die Gruppe der gehemmten Kinder unterscheidet sich von der Gruppe der nicht-gehemmten Kinder in den Motivtendenzen 'Hoffnung auf Erfolg' (HE) und 'Furcht vor Mißerfolg' (FM) sowie in der richtungsweisenden Gesamtmotivation 'Netto Hoffnung' (NH = HE - FM), d.h. sie zeigt eine geringere Ausprägung in der Motivtendenz HE und eine stärkere Ausprägung in der Motivtendenz FM als die Gruppe der nicht-gehemmten Kinder.

2.1.6. Vergleich der Gruppen hinsichtlich ihrer Motivstruktur mit dem LMTK

Als statistisches Verfahren diente der Mann-Whitney U Test.

(Tab. 9, s. S. 89)

Tabelle 9a: Signifikanzüberprüfung

Vergleich der Gruppen	n	Σ Ränge	U	Sign. Niv.	Richtung
gehemmt	20	342	132	$p < 0,05$	aktiv > gehemmt
sozial					
aktiv	20	478			

Die nicht-gehemmten Kinder zeigen signifikant höhere Kennwerte der Motivtendenz 'Hoffnung auf Erfolg' als die gehemmten Kinder. (Tab. 10, s. S. 90)

Tabelle 10a: Signifikanzüberprüfung

Vergleich der Gruppen	n	Σ Ränge	U	Sign. Niv.	Richtung
gehemmt	20	507,5	102,5	$p < 0,01$	gehemmt > aktiv
sozial					
aktiv	20	312,5			

Tabelle 9: Überprüfung möglicher Gruppenunterschiede in der Motivtendenz
HE (Rangverteilung der Daten)

V_p	$n_1 + n_2 = 40$	Rohwert	Rang
x	1	2	1
x	2	4	2
	3	5	4
x	4	5	4
x	5	5	4
	6	6	7
x	7	6	7
x	8	6	7
	9	7	9,5
x	10	7	9,5
	11	8	12,5
x	12	8	12,5
x	13	8	12,5
x	14	8	12,5
	15	9	17
	16	9	17
x	17	9	17
x	18	9	17
x	19	9	17
	20	10	24
	21	10	24
	22	10	24
	23	10	24
	24	10	24
	25	10	24
	26	10	24
x	27	10	24
x	28	10	24
	29	11	33
	30	11	33
	31	11	33
	32	11	33
	33	11	33
x	34	11	33
x	35	11	33
x	36	11	33
x	37	11	33
	38	12	39
	39	12	39
x	40	12	39

x) = gehemmte V_p

Tabelle 10: Überprüfung möglicher Gruppenunterschiede in der Motivtendenz FM

Vp $n_1+n_2=40$	Rohwert	Rang
1	0	5
2	0	5
3	0	5
4	0	5
5	0	5
6	0	5
x 7	0	5
x 8	0	5
x 9	0	5
10	1	14,5
11	1	14,5
12	1	14,5
13	1	14,5
14	1	14,5
15	1	14,5
x 16	1	14,5
x 17	1	14,5
x 18	1	14,5
x 19	1	14,5
20	2	23,5
21	2	23,5
22	2	23,5
23	2	23,5
24	2	23,5
25	2	23,5
26	2	23,5
x 27	2	23,5
28	3	31
x 29	3	31
x 30	3	31,5
x 31	3	31
x 32	3	31
x 33	3	31
x 34	3	31
x 35	4	35
x 36	5	36
x 37	6	37,5
x 38	6	37,5
x 39	7	39,5
x 40	7	39,5

x) = gehemmte Vp

Die gehemmten Kinder zeigen signifikant höhere Kennwerte der Motivtendenz 'Furcht vor Mißerfolg' als die nicht-gehemmten Kinder.

Tabelle 11: Überprüfung möglicher Gruppenunterschiede in der richtungsweisenden Gesamtmotivation NH (Kolmogorov-Smirnov Test vgl. Siegel, Formel 6.10)

NH	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
sozial gehemmt	1	1	1	1	1	2	6	7	7	10	10	13	17	20	20	20
sozial aktiv	0	0	0	0	0	0	0	1	2	3	3	5	7	11	18	20
D	1	1	1	1	1	2	6	6	5	7	7	8	10	9	2	0

Tabelle 11a: Signifikanzüberprüfung

Vergleich der Gruppen	N	K _D	Sign. Niv.	Richtung
sozial aktiv/gehemmt	20	10	p = 0, 01	aktiv > gehemmt

Die nicht-gehemmten Kinder zeigen signifikant höhere Kennwerte in der richtungsweisenden Gesamtmotivation 'Netto Hoffnung' als die gehemmten Kinder.

Tabelle 12: Zentralwerte und Streuung der Motivkennwerte

	Gruppe	Z	Q _A
HE	sozial gehemmt	8,5	2
	sozial aktiv	10	1
FM	sozial gehemmt	3	1,5
	sozial aktiv	1	1
NH	sozial gehemmt	6	3
	sozial aktiv	9	1,5

Da nicht davon ausgegangen werden konnte, daß die Motivkennwerte in der 'sozial-gehemmten' Gruppe normal verteilt sind, wurde als Vergleichsdatum zwischen den Gruppen der Median ermittelt.

Zur Hypothese IV:

Da wir einen Zusammenhang zwischen der generalisierten Strategie des 'sozialen Experimentierverhaltens' und bestimmten Motivtendenzen sehen, nehmen wir hypothetisch an, daß ein - in unserer Testsituation gezeigtes - hohes Ausmaß an 'Experimentierverhalten' mit hohen Motivkennwerten für 'Hoffnung auf Erfolg' und ein geringes Ausmaß an 'Experimentierverhalten' mit hohen Motivkennwerten für 'Furcht vor Mißerfolg' zusammenhängt (entsprechend ist der Zusammenhang zwischen 'Experimentierverhalten' und Motivkennwerten der richtungsweisenden Gesamtmotivation 'Netto Hoffnung').

2.1.7. Untersuchung möglicher korrelativer Zusammenhänge zwischen unterschiedlichen Motivkennwerten und unterschiedlichen Ergebnissen im Test zur Überprüfung des 'sozialen Experimentierverhaltens'

Der Grad des jeweiligen Zusammenhanges wurde mit dem Rangkorrelationskoeffizienten von Spearman berechnet (vgl. Siegel, Formel 9.7).

(Tab. 13, s. S. 93)

Zusammenhang 'soziales Experimentierverhalten' und Motivtendenz HE:

$$r_s = 0.43.$$

(Zusätzlich wurde auf Grund der häufigen Rangverknüpfungen, 'ties', der Rangkorrelationskoeffizient von Spearman mit einer Korrekturformel berechnet; vgl. Siegel, a.a.O., 9.4. Es ergaben sich aber keine Wertänderungen grundlegender Art: $r_s = 0.41$).

Tabelle 14: Signifikanzüberprüfung

	df	t	Sign. Niv.	Richtung
$r_s = 0.43$	38	2,93	$p < 0,005$	einseitig

Es besteht ein signifikant positiver Zusammenhang zwischen 'sozialem Experimentierverhalten' und der Motivtendenz 'Hoffnung auf Erfolg'.

Tabelle 13: Rangverteilung der Kennwerte für HE und der Daten für 'soziales Experimentierverhalten' (zusammengefaßter Score) über beide Gruppen hinweg

VP		Rohwert		Rang		
		HE	HE	Soz. Exp.	di	di ²
x	1	2	1	16	-15	225
x	2	4	2	8	- 6	36
	3	5	4	35	-31	961
x	4	5	4	2	2	4
x	5	5	4	9	- 5	25
	6	5	7	22	-15	225
x	7	6	7	38,5	-31,5	992,25
x	8	6	7	5	2	4
	9	7	9,5	22	-12,5	156,25
x	10	7	9,5	6,5	3	9
	11	8	12,5	18,5	- 6	36
x	12	8	12,5	12,5	0	0
x	13	8	12,5	2	10,5	110,25
x	14	8	12,5	2	10,5	110,25
	15	9	17	25,5	-8,5	12,25
	16	9	17	28,5	-11,5	132,25
x	17	9	17	4	13	169
x	18	9	17	6,5	10,5	110,25
x	19	9	17	16	1	1
	20	10	24	40	-16	256
	21	10	24	36,5	-12,5	156,25
	22	10	24	30	- 6	36
	23	10	24	22	2	4
	24	10	24	32,5	- 8,5	12,25
	25	16	24	28,5	- 4,5	20,25
	26	10	24	18,5	5,5	30,25
x	27	10	24	10	14	196
x	28	10	24	14	10	100
	29	11	33	22	11	110
	30	11	33	38,5	- 5,5	30,25
	31	11	33	32,5	0,5	0,25
	32	11	33	32,5	0,5	0,25
	33	11	33	32,5	0,5	0,25
x	34	11	33	27	6	36
x	35	11	33	16	17	289
x	36	11	33	11	22	484
x	37	11	33	36,5	- 3,5	12,25
	38	12	39	36,5	2,5	6,25
	39	12	39	22	17	289
x	40	12	39	12,5	26,5	702,25

6089,5 - $\sum di^2$

Tabelle 15: Rangverteilung der Kennwerte für FM und der Daten für 'soziales Experimentierverhalten' (zusammengefaßter Score) über beide Gruppen hinweg

Vp		Rang		di	di ²
		Soz. Exp.	FM		
x	1	2	5	- 3	9
x	2	2	31	-29	841
x	3	2	39,5	-37,5	1406,25
x	4	4	5	- 1	1
x	5	5	14,5	- 9,5	90,25
x	6	6,5	5	1,5	2,25
x	7	6,5	23,5	-17	289
x	8	8	14,5	- 6,5	42,25
x	9	9	31	-22	484
x	10	10	14,5	- 4,5	20,25
x	11	11	31	-20	400
x	12	12,5	36	-23,5	552,25
x	13	12,5	14,5	- 2	4
x	14	14	31	-17	289
x	15	16	39,5	-23,5	552,25
x	16	16	37,5	-21,5	462,25
x	17	16	37,5	-21,5	462,25
	18	18,5	5	13,5	182,25
	19	18,5	14,5	4	16
	20	22	23,5	- 1,5	2,25
	21	22	23,5	- 1,5	2,25
	22	22	14,5	7,5	56,25
	23	22	14,5	7,5	56,25
	24	22	14,5	7,5	56,25
	25	25,5	5	20,5	420,25
	26	25,5	5	20,5	420,25
x	27	27	31	- 4	16
	28	28,5	14,5	14	196
	29	28,5	23,5	5	25
	30	30	5	25	625
	31	32,5	31	1,5	2,25
	32	32,5	23,5	9	81
	33	32,5	23,5	9	81
	34	32,5	5	27,5	756,25
	35	35	23,5	11,5	132,25
	36	36,5	23,5	13	169
x	37	36,5	31	5,5	30,25
x	38	38,5	35	3,5	12,25
	39	38,5	14,5	24	576
	40	40	5	35	1225

$$\sum di^2 = 11046,50$$

x = geheimmte Vp

Zusammenhang 'soziales Experimentierverhalten' und Motivtendenz FM:

$$r_s = -0,04$$

Tabelle 16: Signifikanzüberprüfung

	df	Sign. Niv.
$r_s = -0,04$	38	n. s.

Es besteht kein signifikanter Zusammenhang zwischen 'sozialem Experimentierverhalten' und der Motivtendenz 'Furcht vor Mißerfolg'.

Da die Null-Hypothese für den Zusammenhang über beide Gruppen hinweg nicht verworfen werden konnte, wurde noch einmal getrennt in beiden Gruppen der hypothetisch erwartet wordene korrelative Zusammenhang zwischen 'sozialem Experimentierverhalten' und der Motivtendenz 'Furcht vor Mißerfolg' überprüft.

Tabelle 17: Rangverteilung der Kennwerte für FM und der Daten für 'soziales Experimentierverhalten' (zusammengefaßter Score) für die Gruppe der 'sozial - gehemmten' Kinder

VP	Rohwert	Rang		di	di ²
	Soz. Exp.	Soz. Exp.	FM		
1	0	2	19	-17	289
2	0	2	9,5	- 7,5	56,25
3	0	2	1,5	0,5	0,25
4	3	4	19	-15	225
5	5	5	15,5	-10,5	110,25
6	8	6,5	19	-12,5	156,25
7	8	6,5	13	- 6,5	42,25
8	9	8	15,5	- 7,5	56,25
9	10	9	9,5	- 0,5	0,25
10	11	10	15,5	- 5,5	30,25
11	13	11	9,5	1,5	2,25
12	14	12,5	15,5	- 3	9
13	14	12,5	5	7,5	56,25
14	15	14	9,5	4,5	20,25
15	16	16	3,5	12,5	156,25
16	16	16	3,5	12,5	156,25
17	16	16	1,5	14,5	210,25
18	20	18	9,5	8,5	72,25
19	27	19	9,5	9,5	96,25
20	28	20	6	14	196
					1935 = $\sum di^2$

Zusammenhang 'soziales Experimentierverhalten' und Motivtendenz FM bei den 'sozial-gehemmten' Kindern:

$$r_s = -0,45.$$

Tabelle 18: Signifikanzüberprüfung

	df	t	Sign. Niv.	Richtung
$r_s = -0,45$	18	-2,13	$p < 0,025$	einseitig

Es besteht ein signifikant negativer Zusammenhang zwischen 'sozialem Experimentierverhalten' und der Motivtendenz 'Furcht vor Mißerfolg' bei den 'sozial-gehemmten' Kindern.

Tabelle 19: Rangverteilung der Kennwerte für FM und der Daten für 'soziales Experimentierverhalten' (zusammengefaßter Score) für die Gruppe der 'sozial-aktiven' Kinder

Vp	Rohwert		Rang		di	di^2
	Soz. Exp.	Soz. Exp.	NH			
1	17	1,5	17,5	-16	256	
2	17	1,5	11,5	-10	100	
3	18	5	5	0	0	
4	18	5	5	0	0	
5	18	5	11,5	-6,5	42,25	
6	18	5	11,5	-6,5	42,25	
7	18	5	11,5	-6,5	42,25	
8	19	8,5	17,5	-9	81	
9	19	8,5	17,5	-9	81	
10	21	10,5	11,5	-1	1	
11	21	10,5	5	5,5	30,25	
12	22	12	17,5	-5,5	30,25	
13	24	14,5	5	9,5	90,25	
14	24	14,5	1	13,5	182,25	
15	24	14,5	5	-9,5	90,25	
16	24	14,5	17,5	-3	9	
17	25	17	5	12	144	
18	27	18	5	13	169	
19	28	19	11,5	7,5	56,25	
20	29	20	17,5	2,5	6,25	

$$1453,5 = \sum di^2$$

Zusammenhang 'soziales Experimentierverhalten' und Motivtendenz FM bei den 'sozial-aktiven' Kindern:

$$r_s = -0,09$$

Tabelle 20: Signifikanzüberprüfung

	df	Sign. Niv.
$r_s = -0,09$	18	n. s.

Es besteht kein signifikanter Zusammenhang zwischen 'sozialem Experimentierverhalten' und der Motivtendenz 'Furcht vor Mißerfolg' bei den 'sozial-aktiven' Kindern (s. Tab. 21, S. 98).

Zusammenhang 'soziales Experimentierverhalten' und richtungsweisende Gesamtmotivation NH:

$$r_s = 0,42$$

Tabelle 22: Signifikanzüberprüfung

	df	t	Sign. Niv.	Richtung
$r_s = 0,42$	38	2,78	$p < 0,005$	einseitig

Es besteht ein signifikant positiver Zusammenhang zwischen 'sozialem Experimentierverhalten' und der richtungsweisenden Gesamtmotivation 'Netto Hoffnung'.

Tabelle 21: Rangverteilung der Kennwerte für NH und der Daten für 'soziales Experimentierverhalten' (zusammengefaßter Score) über beide Gruppen hinweg

Vp	Rohwert		Rang		di	di ²
	Soz. Exp.	NH	Soz. Exp.	NH		
1	0	8	2	21,5	-19,5	380,25
2	0	2	2	4,5	-2,5	6,25
3	0	1	2	2	0	0
4	3	9	4	28	-24	576
5	5	5	5	11,5	-6,5	42,25
6	8	9	6,5	28	-21,5	462,25
7	8	5	6,5	11,5	-5	25
8	9	3	8	7,5	0,5	0,25
9	10	2	9	4,5	4,5	20,25
10	11	9	10	28	-18	324
11	13	8	11	21,5	-10,5	110,25
12	14	7	12,5	16	-3,5	12,25
13	14	7	12,5	16	-3,5	12,25
14	15	7	14	16	-2	4
15	16	2	16	4,5	11,5	132,25
16	16	-4	16	1	15	225
17	16	5	16	11,5	4,5	20,25
18	17	10	18,5	35	-16,5	272,25
19	17	7	18,5	16	2,5	6,25
20	18	4	22	9	13	169
21	18	5	22	11,5	10,5	110,25
22	18	11	22	39,5	-17,5	306,25
23	18	9	22	28	-6	36
24	18	10	22	35	-13	169
25	19	10	25,5	35	-9,5	60,25
26	19	9	25,5	28	-2,5	6,25
27	20	8	27	21,5	5,5	30,25
28	21	9	28,5	28	0,5	0,25
29	21	7	28,5	16	12,5	156,25
30	22	10	30	35	-5	25
31	24	8	32,5	21,5	11	121
32	24	9	32,5	28	-4,5	20,25
33	24	8	32,5	21,5	11	121
34	24	11	32,5	39,5	-7	49
35	25	3	35	7,5	27,5	756,25
36	27	10	36,5	35	1,5	2,25
37	27	8	36,5	21,5	15	225
38	28	2	38,5	4,5	34	1156
39	28	10	38,5	35	3,5	12,25
40	29	0	40	35	5	25

$$6218 = \sum di^2$$

2.2. Qualitative Auswertung der Ergebnisse

Ging es bei der Frage zur Überprüfung des Experimentierverhaltens primär darum, ob und wie lange sich das Kind mit dem Problem auseinandersetzt, so war die Frage des Wie von sekundärem Interesse. Da aber auch Hypothesen zum Inhalt der Problemlösungsvorschläge vorlagen, wurde eine grobe Klassifizierung der Antworten in folgende Inhaltskategorien vorgenommen:

- P = Personenbezogene Vorschläge: Problem wird versuchsweise direkt in der Auseinandersetzung mit dem Konfliktpartner gelöst.
- S = Sachbezogene Vorschläge: Problem wird versuchsweise direkt durch selbständiges Tun gelöst ohne Auseinandersetzung mit dem Konfliktpartner (z.B. Streitobjekt durch den Kauf eines neuen ersetzen).
- E = Erwachsenenbezogene Vorschläge: Problem wird indirekt durch Zuhilfenahme eines Erwachsenen gelöst.
- W = Problem wird indirekt durch Abwarten (Ziel bleibt im Auge) gelöst.
- A = Ausweichende Vorschläge: Problem wird indirekt gelöst durch Ausweichen auf eine andere Aktivität (aus dem Felde gehen)
- ? = nicht klassifizierbarer Vorschlag: akustisch unverständlich - phantastisch - problemirrelevant (u.U. wurde Problem nicht verstanden)

Eine Schwierigkeit bereitete die Differenzierung zwischen A und ?

Antworten, wenn Kinder andere Aktivitäten vorschlugen, die sich nicht auf das Problem bezogen. Prinzipiell wurde A nur gegeben, wenn das Kind zuerst eine P/S/E/W Antwort gegeben hatte und daraufhin eine andere Aktivität vorschlug. Sagte dagegen ein Kind eine völlig aus dem Rahmen fallende Aktivität oder schlug es gleich zu Beginn eine Aktivität vor, die mit der eigentlichen Lösung des Problems nichts zu tun hatte, so wurde ein ? gegeben, da in solchen Fällen die Möglichkeit bestand, daß das Kind das Tun in Kaspars

Frage überbewertete ('Was soll ich nur tun?) und so ihm eine Tätigkeit vorschlug, die mit dem Lösen des eigentlichen Problems nichts mehr zu tun hatte.

Zur Hypothese A:

Gehen wir von unserem angenommenen Zusammenhang 'Denken-Sprechen-Tun' bei Kindern im Vorschulalter aus, so lautet unsere Hypothese, daß die Kinder Lösungsmöglichkeiten konzipieren werden, die sie realiter auch ausführen würden, die - bezogen auf ihren Handlungsspielraum - ausführbar sind. D. h. die Kinder werden allgemein realitätsbezogene Lösungen nennen. Jedoch wird sich die Art der Lösungsvorschläge zwischen den Gruppen unterscheiden. Die Gruppe der 'sozial-gehemmten' Kinder wird weniger 'personenbezogene' Lösungsvorschläge, d. h. Lösungen, die die direkte Konfrontation mit dem Konfliktpartner beinhalten, nennen.

2.2.1. Vergleich der Gruppen bez. der Häufigkeit der Nennung inhaltlich gleicher Lösungsvorschläge

Die Nennung realitätsferner (phantastischer) Lösungen war insgesamt so gering (insgesamt wurden weniger als 10 'phantastische' Vorschläge gemacht - diese stammten hauptsächlich von einem 'sozial-gehemmten' Kind - vgl. dazu die wörtliche Aufzählung der einzelnen Antworten der Kinder im Anhang I), daß sie statistisch nicht gesondert erfaßt wurden, sondern der Kategorie der 'nicht klassifizierbaren' Vorschläge zugerechnet wurden. Die relativ häufige Nennung 'nichtklassifizierbarer' Vorschläge hängt, wie bereits erörtert, wahrscheinlich mit einer möglichen experimentellen Fehlerquelle in der Art der standardisierten Fragestellung des Kaspars zusammen.

Tabelle 23: Prozentuale Verteilung der Antwortkategorien in beiden Gruppen

Gruppe gehehmt:

<u>Kategorie</u>	<u>Häufigkeit</u>	<u>%</u>
sachbezogen	79	45.7
nicht klassifizierbar	30	17.3
personbezogen	23	13.3
erwachsenenbezogen	19	11
abwartend	17	9.8
ausweichend	5	3
gesamt	173	

Gruppe nicht-gehehmt:

sachbezogen	144	44.7
personbezogen	91	28.3
nicht klassifizierbar	68	21.1
abwartend	8	2.5
erwachsenenbezogen	7	2.2
ausweichend	4	1.2
gesamt	322	

2.2.1.1. Vergleich der Gruppen bez. der Nennung personbezogener Lösungsvorschläge

Als statistisches Verfahren diente der Mann-Whitney U Test. Als Rangdatum ging pro Kind der jeweilige prozentuale Anteil der Nennung 'personbezogener' Lösungen im Vergleich zur Nennung inhaltlich anderer Lösungen in den Test ein (vgl. Tab. 24, S. 102 und Tab. 25, S. 103).

Tabelle 24: Prozentualer Anteil personbezogener Lösungsvorschläge pro Kind

Gruppe gehemmt	P	S	E	W	A	?	%P	Gesamt
1	-	10	-	-	-	-	0	10
2	1	2	-	1	-	-	25	4
3	1	1	-	-	-	1	33,3	3
4	-	4	15	-	-	1	0	20
5	1	4	-	-	-	2	14,3	7
6	-	6	-	1	-	-	0	7
7	-	2	-	-	1	1	0	4
8	2	10	1	-	-	6	10,5	19
9	-	-	-	-	-	-	0	0
10	-	2	-	-	1	2	0	5
11	-	-	-	-	-	-	0	0
12	3	1	1	-	-	-	60	5
13	1	7	1	-	-	1	10	10
14	-	-	-	-	-	-	0	0
15	4	9	-	4	-	5	18,2	22
16	1	5	-	-	2	5	7,7	13
17	2	2	-	5	-	-	22,2	9
18	5	4	-	-	-	1	50	10
19	4	5	1	-	1	-	36,4	11
20	-	5	-	3	-	4	0	12
Gruppe nicht-gehemmt								
1	9	7	1	-	-	2	47,9	19
2	9	4	-	1	-	1	60	15
3	5	5	2	-	-	-	41,7	12
4	7	10	2	1	2	1	30,4	23
5	1	7	-	-	-	3	9,1	11
6	3	8	-	-	-	2	23,1	13
7	7	8	-	-	-	1	43,8	16
8	6	5	-	-	-	1	50	12
9	1	12	-	-	-	5	5,6	18
10	-	5	2	-	-	11	0	18
11	6	5	-	-	-	1	50	12
12	6	4	-	2	-	-	50	12
13	5	7	-	-	1	2	33,3	15
14	3	6	-	1	-	3	23,1	13
15	9	6	-	-	-	9	37,5	24
16	6	6	-	-	-	1	46,2	13
17	-	1	-	-	-	16	0	17
18	2	13	-	2	1	3	9,5	21
19	2	16	-	1	-	-	10,5	19
20	4	9	-	-	1	1	26,7	15

Tabelle 25: Rangverteilung der Daten

Vp	$n_1 + n_2 = 40$	Rohwert	Rang
x	1	0	6
x	2	0	6
x	2	0	6
x	4	0	6
x	5	0	6
x	6	0	6
x	7	0	6
x	8	0	6
x	9	0	6
x	10	0	6
x	11	0	6
	12	5, 6	12
x	13	7, 7	13
	14	9, 1	14
	15	9, 5	15
x	16	10, 0	16
x	17	10, 5	17, 5
	18	10, 5	17, 5
x	19	14, 3	19
x	20	18, 2	20
x	21	22, 2	21
	22	23, 1	22, 5
	23	23, 1	22, 5
x	24	25	24
	25	26, 7	25
	26	30, 4	26
x	27	23, 3	27, 5
	28	33, 3	27, 5
x	29	36, 4	29
	30	37, 5	30
	31	41, 7	31
	32	43, 8	32
	33	46, 2	33
	34	47, 9	34
x	35	50	35, 5
	36	50	35, 5
	37	50	35, 5
	38	50	35, 5
x	39	60	39, 5
	40	60	39, 5

x = gehemmte Vp

Tabelle 25a: Signifikanzüberprüfung

	Vergleich der Gruppen	n	Σ Ränge	U	Sign. Niv.	Richtung
sozial	gehemmt	20	316	106	$p < 0,01$	aktiv $\rangle$ gehemmt
	aktiv	20	500			

Die beiden Gruppen unterscheiden sich signifikant in der Nennung 'personbezogener' Lösungsvorschläge. Die 'sozial-aktiven' Kinder nennen eher 'personbezogene' Lösungsvorschläge.

Insgesamt läßt sich sagen, daß in beiden Gruppen fast ausschließlich realitätsbezogene Vorschläge gebracht wurden. Bezogen auf die Gesamtanzahl der Vorschläge in den Gruppen, nannten die 'sozial-gehemmten' Kinder häufiger 'erwachsenenbezogene' und 'abwartende' Vorschläge als die 'sozial aktiven' Kinder. In der Nennung 'personbezogener' Vorschläge unterscheiden sich beide Gruppen signifikant. Auffällig ist die Häufung 'sachbezogener' Antworten in beiden Gruppen.

Zur Hypothese B:

Es ist anzunehmen, daß ein höheres Ausmaß an 'sozialem Experimentierverhalten' sich positiv in der allgemeinen sozialen Entwicklung des Kindes auswirkt, d. h. 'sozial-aktive' Kinder werden insgesamt über mehr sozial-adäquate Lösungsvariationen verfügen als 'sozial-gehemmte' Kinder.

2.2.2. Vergleich der Gruppen bez. der Mannigfaltigkeit der Lösungsvorschläge

Die Antworten werden in der Reihenfolge ihrer Häufigkeit pro Gruppe aufgezählt. Inhaltliche Wiederholungen wurden zusammengefaßt. Hinter jede Antwortkategorie steht die Häufigkeit der Nennung (vor/nach) Mißerfolgsinduktion. ('Nicht-klassifizierbare' Vorschläge werden nicht berücksichtigt.)

Aufgabe 1 (Kaspar erkennt nicht, was Klaus auf sein Blatt malt):

Gruppe 'sozial-aktiv'

hingehen und zuschauen (8/5)

auf etwas stellen (4/7)

fragen (5/5)

warten, bis er fertig ist (-/2)

anderen bitten, vom Bild wegzutreten (1/-)

schimpfen (-/1)

hauen (-/1)

Bild wegreißen (-/1)

Gruppe 'sozial-gehemmt'

hingehen und zuschauen (4/3)

auf etwas stellen (4/2)

fragen (1/4)

warten, bis er fertig ist (-/1)

Aufgabe 2 (Kaspar möchte auch gern Schokolade essen):

Gruppe 'sozial-aktiv'

kaufen (16/5)

jemand anderen um Schokolade bitten, fragen (1/12)

Mutter fragen (2/3)

selber eine Schokolade machen (-/2)

im Papier schauen, ob noch was drin ist (-/1)

Gruppe 'sozial-gehemmt'

kaufen (13/6)

Mutter fragen (-/3)

jemand anderen um Schokolade bitten, fragen (-/1)

was anderes essen (-/1)

Aufgabe 3 (Klaus nimmt Kaspar den Turm (Bauklotz) weg und gibt ihn nicht zurück:

Gruppe 'sozial-aktiv'

neuen Klotz holen, kaufen, machen (10/9)

wegnehmen (7/8)

um Rückgabe bitten (2/3)

dem anderen auch was wegnehmen (-/2)

Turm weglassen (-/2)

hauen (-/1)

Mutter sagen (-/1)

Gruppe 'sozial-gehemmt'

neuen Klotz holen, kaufen, machen (5/4)

wegnehmen (5/3)

Mutter sagen (1/2)

Polizei holen (1/-)

Freunde holen (-/1)

warten, bis er Turm weglegt, dann zurückholen (-/1)

Aufgabe 4 (Kaspar möchte so gerne noch weiter Seil hupfen, aber Inge, der das Seil gehört, muß nach Hause zum Essen):

Gruppe 'sozial-aktiv'

selbst ein Seil holen (3/8)

bitten, Seil dazulassen (6/-)

Mutter bitten, daß sie noch dableiben darf (3/2)

andere Freunde holen (-/6)

nachher weiter spielen (2/1)

Seil an etwas festbinden (1/-)

alleine spielen (-/1)

wenn jemand noch ein Seil hat, fragen, ob man mitspielen darf (-/1)

Inge sagen, sie soll heimlich vom Essen weggehen (-/1)

Gruppe 'sozial-gehemmt'

selbst ein Seil holen (2/6)

nachher weiter spielen (4/2)

Mutter bitten, daß sie noch dableiben darf (3/-)

anderen Erwachsenen um Hilfe bitten (-/3)

andere Freunde holen (1/2)

Seil an etwas festbinden (1/-)

auf Freunde warten (-/1)

Aufgabe 5 (Kaspar sieht Klaus beim Ballspiel und möchte mitspielen. Klaus will ihn nicht mitspielen lassen):

Gruppe 'sozial-aktiv'

selber einen Ball holen, kaufen etc. (10/13)

Ball wegnehmen (4/3)

bitten, mitspielen zu dürfen (3/-)

auf andere Kinder warten (-/3)

warten, ob er ihn doch noch mitspielen läßt (1/-)

selber einen Ball aus Stoff machen (-/1)

Gruppe 'sozial-gehemmt'

Ball holen, kaufen (6/4)

Ball wegnehmen (3/-)

Erwachsenen um Hilfe bitten (-/3)

jemand anderen fragen (-/1)

nachlaufen (-/1)

Aufgabe 6 (Kaspar leiht Ute seinen Pinsel zum Malen und möchte ihn nach einiger Zeit wieder zurück. Ute braucht ihn aber noch selbst):

Gruppe 'sozial-aktiv'

neuen Pinsel holen, kaufen (11/17)

Pinsel wegnehmen (5/6)

um Pinsel bitten (1/3)

mit Kreide, Stift etc. malen (1/2)

ihr sagen, sie soll eigenen Pinsel holen (1/1)

warten, bis sie fertig ist (-/1)

Bild wegreißen (-/1)

Mutter sagen (-/1)

Gruppe 'sozial-gehemmt'

neuen Pinsel holen, kaufen (6/3)

Erwachsenen um Hilfe bitten (-/5)

warten, bis sie fertig ist (3/2)

wegnehmen (3/1)

Bild zerreißen (2/-)

um Pinsel bitten (-/1)

Tabelle 26: Vergleich der Mannigfaltigkeit der Lösungsvorschläge der beiden Gruppen pro Aufgabe ohne Berücksichtigung 'nicht klassifizierbarer' Vorschläge. (Vorschläge, die mehr als einmal pro Aufgabe in einer Gruppe genannt wurden und inhaltlich keine Wiederholung darstellten, wurden mit 1 Punkt bewertet.)

Aufgabe:		1	2	3	4	5	6			
Gruppe	sozial-aktiv	(4)	(4)	(5)	(5)	(4)	(5)	=	27:6	= <u>4.5</u>
	sozial-gehemmt	(4)	(2)	(3)	(5)	(3)	(5)	=	22:6	= <u>3.7</u>

(Die Zahlen haben keinen Bezug zur absoluten Anzahl der Lösungsvorschläge pro Aufgabe in jeder Gruppe. Sie betreffen die inhaltliche Variation der Vorschläge in jeder Gruppe.)

Die 'sozial-aktiven' Kinder bringen im Durchschnitt eine Lösungsvariation pro Aufgabe mehr als die 'sozial-gehemmten' Kinder.

Tabelle 27: Inhaltlich gleichlautende Lösungsvorschläge pro Aufgabe und Gruppe, die jeweils kaum oder gar nicht von der anderen Gruppe bei der Lösungsennung in Betracht gezogen wurden

Gruppe	sozial-aktiv	sozial-gehemmt
Aufgabe 1	-	-
Aufgabe 2	- jemand anderen fragen -	-
Aufgabe 3	- um Rückgabe bitten - - dem anderen auch was wegnehmen - - Turm weglassen -	- Mutter, Erwachsenen um Hilfe bitten -
Aufgabe 4	- bitten, Seil dazulassen -	- Erwachsenen um Hilfe bitten -
Aufgabe 5	- bitten, mitspielen zu dürfen - - auf andere Kinder warten -	- Erwachsenen um Hilfe bitten -
Aufgabe 6:	- mit was anderem malen - - um Pinsel bitten -	- Erwachsenen um Hilfe bitten - - warten, bis sie fertig ist -

(Das Zeichen - bedeutet: die Gruppe nannte keine Vorschläge, die von der anderen Gruppe nicht auch erwähnt wurden.)

Die 'sozial-aktiven' Kinder haben als Gruppe betrachtet mehr sozial adäquate Lösungsvorschläge in ihrem Repertoire als die 'sozial gehemmtten' Kinder. Letztere haben - im Gegensatz zu der Gruppe der 'sozial aktiven' Kinder - mehr 'erwachsenenbezogene' Lösungsvorschläge im Repertoire.

3. STATISTISCH NICHT-SYSTEMATISIERTE ERGEBNISSE DER UNTERSUCHUNG

Im Anschluß an den Einzeltest wurden Teile der Aufgaben jeweils der gesamten Kindergartengruppe vorgespielt (leider wurden nur die Antworten dreier Gruppen protokolliert). Es entwickelten sich dabei teilweise sehr lebhafte Diskussionen der Kinder untereinander darüber, was der Kaspar tun könnte. Beispiel einer Diskussion zu Aufgabe 2:

'kaufen' - 'und wenn er kein Geld hat?' - 'Kaspar hast Du kein Geld?'
'ich hätt Schokolade weggenommen' - 'aber, wenn das nicht gegangen wäre?' - 'dann hätts mit Deiner Brätschen (unverständlich) zugehauen' -
'ich wäre auf die Bank gegangen und hätt Geld geholt und dann hätt ich Schokolade gekauft' - 'Mami fragen' - 'aber, wenn er keine Mami hat?' etc.

In einer anderen Gruppe kam es mehr zu 'chorhaften' Vorschlägen. Beispiel zu Aufgabe 2:

Ein Kind: 'kaufen' - allgemeiner Chor: 'ja, kaufen'. Danach mußten weitere Vorschläge von der Kindergärtnerin regelrecht erfragt werden.

Manchmal gab es auch ein wüstes Durcheinander an Vorschlägen, die Kinder redeten alle gleichzeitig vor Aufregung.

Unabhängig von den Aufgaben tauchten auch Probleme auf und wurden von der Gruppe gelöst. Ausschnitt einer Diskussion zu Aufgabe 3:

Ein Kind: 'ich kann ja einen (Bauklotz) kaufen und dem Kasperle geben' -
'Du kannst doch nicht durch den Fernseher' - (dasselbe Kind): 'ich könnt ja hingehen und dann nimmt er ihn vielleicht' - 'Du paßt doch nicht in den Fernseher rein' - 'das ist doch bloß ein Bild' ...

4. ZUSAMMENFASSUNG DER ERGEBNISSE

4.1. Zur Frage des Unterschiedes im 'sozialen Experimentierverhalten' zwischen 'sozial-aktiven' und 'sozial-gehemmten' Kindern

Der hypothetisch angenommene Unterschied zwischen der Gruppe der 'sozial-aktiven' und der der 'sozial-gehemmten' Kinder im 'sozialen Experimentierverhalten' bestätigte sich in unserer experimentellen Situation. Die Gruppe der 'sozial-gehemmten' Kinder zeigte ein signifikant geringeres Ausmaß an 'sozialem Experimentierverhalten' als die Gruppe der 'sozial-aktiven' Kinder, d.h. sie zeigten ein geringeres Ausmaß an spontaner Auseinandersetzung mit sozialen Problemen sowie an Ausdauer bei der Bewältigung ein und desselben sozialen Problems.

Die als mögliche 'Hilfestellung' gedachte zusätzliche Aufforderung zur Problembewältigung hatte in den Fällen, in denen sie gegeben wurde, keinen Einfluß auf das Gesamtergebnis. Beim Vergleich der Gruppen bez. der Bewältigung der Probleme mit 'Hilfestellung' konnte kein signifikanter Unterschied festgestellt werden. Ebenfalls hatte die 'Hilfestellung' keinen Einfluß auf das Gesamtergebnis (zusammengefaßter Score), d.h. auch eine zusätzliche Aufforderung und zusätzliche Bedenkzeit für diejenigen Kinder, die sich nicht spontan mit den Problemen auseinandersetzten - was hauptsächlich in der Gruppe der 'sozial-gehemmten' Kinder der Fall war - änderte nichts an dem signifikanten Unterschied zwischen beiden Gruppen im sozialen Experimentierverhalten: Wir sehen das Phänomen der 'sozialen Hemmung' nicht als Problem eines allgemeinen Aktivationsniveaus (etwa als fehlende Reaktionsschnelligkeit), sondern als Frage kognitiv-motivationaler Motiventendenzen.

Der Vergleich der Gruppen bez. der Kontinuität ihrer Problemlöseaktivität in der Testsituation erbrachte nicht den erwarteten zusätzlichen Leistungsabfall der Gruppe der 'sozial-gehemmten' Kinder auf Grund zunehmender Mißerfolgskonfrontation. Während die Gruppe der 'sozial-aktiven' Kinder relativ konstante Leistungen über alle 6 Aufgaben hinweg zeigte, zeigte die Gruppe

der 'sozial-gehemmten' Kinder leistungsmäßige Fluktuationen in der Bewältigung der 6 sozialen Probleme, die allerdings statistisch nicht signifikant waren.

4.2. Zur Frage des Unterschiedes in der Motivstruktur zwischen der Gruppe der 'sozial-aktiven' und der der 'sozial-gehemmten' Kinder

Die hypothetisch angenommenen Unterschiede in der Motivstruktur beider Gruppen bestätigten sich. Die 'sozial-aktiven' Kinder zeigten signifikant höhere Kennwerte in der Motivdisposition HE als die 'sozial-gehemmten' Kinder. Demgegenüber zeigten die 'sozial-gehemmten' Kinder signifikant höhere Werte in der Motivdisposition FM als die 'sozial-aktiven' Kinder. Entsprechend unterschieden sich die beiden Gruppen in der richtungsweisenden Gesamtmotivation NH, d. h., die 'sozial-aktiven' Kinder hatten einen signifikant höheren Gesamtmotivkennwert NH als die 'sozial-gehemmten' Kinder ($NH = HE - FM$).

4.3. Zur Frage des Zusammenhanges zwischen der Motivstruktur und dem 'sozialen Experimentierverhalten'

Die korrelativen Zusammenhänge zwischen den Ergebnissen des Tests zur Überprüfung der Motivdispositionen (LMTK) und den Resultaten zum 'sozialen Experimentierverhalten' entsprachen bis auf eine Einschränkung (vgl. dazu: Interpretation und Diskussion der Ergebnisse) den erwarteten Hypothesen. Es zeigte sich der erwartete positive Zusammenhang zwischen 'sozialem Experimentierverhalten' und der Motivdisposition 'Hoffnung auf Erfolg' in beiden Gruppen. Dagegen zeigte sich nur in der Gruppe der 'sozial-gehemmten' Kinder der erwartete negative Zusammenhang zwischen 'sozialem Experimentierverhalten' und der Motivdisposition 'Furcht vor Mißerfolg'.

Der erwartete positive Zusammenhang zwischen 'sozialem Experimentierverhalten' und der richtungsweisenden Gesamtmotivation 'Netto Hoffnung' bestätigte sich für beide Gruppen.

4.4. Zur Frage möglicher qualitativer Unterschiede in der Art der Lösungsvorschläge zwischen der Gruppe der 'sozial-aktiven' und der Gruppe der 'sozial-gehemmten' Kinder

Die Hypothese, daß die Kinder realitätsbezogene Lösungsvorschläge machen würden, bestätigte sich. Die Testsituation hat also diagnostische Relevanz im Hinblick auf Generalisierbarkeit der Lösungsvorschläge auf das wirkliche Verhalten des Kindes.

Wie erwartet, unterschieden sich die Gruppen hinsichtlich der Häufigkeit der Nennung verschiedener Antwortkategorien. Vor allem unterschieden sich beide Gruppen signifikant in der Nennung 'personbezogener' Vorschläge, d. h. 'sozial aktive' Kinder beziehen eher den Konfliktpartner in die Lösung des Konfliktes ein als 'sozial-gehemmte' Kinder.

Ein Vergleich der prozentualen Verteilung der Antwortkategorien in beiden Gruppen erbrachte eine häufigere Nennung 'erwachsenenbezogener' und 'abwartender' Antworten bei den 'sozial-gehemmten' Kindern als bei den 'sozial-aktiven' Kindern. In beiden Gruppen wurde relativ häufig 'sachbezogene' Antworten gebracht.

Die in beiden Gruppen relativ gleich häufig vorkommende Anzahl 'nicht-klassifizierbarer' Antworten, läßt, so die Antworten akustisch verständlich waren, auf eine mögliche Fehlerquelle in der Standardisierung der Frage des Kasperles schließen.

Bezüglich der Variation der Lösungsvorschläge kann man - wie erwartet - sagen, daß die Gruppe der 'sozial-aktiven' Kinder über ein größeres 'sozial-adäquates' Lösungsrepertoire verfügt.

5. INTERPRETATION UND DISKUSSION DER ERGEBNISSE

5.1. Untersuchungsgegenstand

Soziale Interaktionen beinhalten eine Fülle sozialer Problemstellungen. Die Lösung eines Problems verlangt ein Experimentierverhalten, d. h. das Probieren mehrerer Lösungsmöglichkeiten. Bezogen auf soziale Probleme sprechen wir von einem 'sozialen Experimentierverhalten'.

In Anlehnung an unser als Regelkreis konzipiertes Handlungsmodell bestimmen wir Experimentierverhalten als eine 'generalisierte Strategie', d. h. als eine übergeordnete Strategie zur Problembewältigung. Da ein Fehlen dieser Strategie im sozialen Bereich die allgemeine Interaktionsrate erniedrigt - Beginn und Aufrechterhaltung sozialer Interaktionen stellen sich häufig als Problem dar - lautete unsere zu überprüfende Behauptung:

Das Bemühen um die Lösung sozialer Probleme - bzw. das Fehlen der Bemühung - steht in einem direkten Zusammenhang zur Höhe der 'sozialen Aktivität' - bzw. der 'sozialen Hemmung' - des Kindes.

Anders ausgedrückt könnte man auch sagen, Häufigkeit und Intensität sozialer Interaktionen sind Ausdruck einer Bereitschaft zum 'sozialen Experimentieren'.

Konzeption und Durchführung strategischen Handelns unterliegen kognitiv-motivationalen Steuerungsprozessen, d. h. das Suchen nach einer Lösung ist eine Frage der Einstellung und der Motivation. Bereits im Vorschulalter lassen sich zwei situationsübergreifende Motivtendenzen feststellen, und zwar 'Hoffnung auf Erfolg' und 'Furcht vor Mißerfolg'. Da die Motivtendenz HE allgemein eine verhaltensaktivierende und die Motivtendenz der FM eine verhaltenshemmende Funktion ausübt, lautete die Spezifizierung unserer zu überprüfenden Behauptung:

'sozial gehemmte' Kinder brechen frühzeitig auf Grund einer allgemeinen Mißerfolgsorientierung bzw. einer allgemein fehlenden Erfolgsorientierung ihre Bemühungen zur Bewältigung sozialer Probleme ab, d. h. sie konzipie-

ren keine weiteren Lösungsmöglichkeiten bei der Konfrontation mit sozialen Schwierigkeiten und bringen sich so selbst um Erfolgserlebnisse im sozialen Bereich.

5.2. Hauptbefunde der Untersuchung

Die Ergebnisse der Untersuchung bestätigen den angenommenen Unterschied in der Motivstruktur zwischen der Gruppe der 'sozial-gehemmten' und der Gruppe der 'sozial-aktiven' Kinder sowie den Zusammenhang zwischen der Art der Motivausprägung und der Höhe des 'sozialen Experimentierverhaltens'. Allerdings müssen wir auf Grund unserer Befunde die Aussage unserer Behauptung etwas spezifizieren:

Während der erwartete positive Zusammenhang zwischen 'sozialem Experimentierverhalten' und der Motivtendenz HE sich eindeutig bestätigte, fand sich der erwartete negative Zusammenhang zwischen 'sozialem Experimentierverhalten' und der Motivtendenz FM mit einer Einschränkung: Ein negativer Zusammenhang zeigte sich nur bei der Gruppe der 'sozial-gehemmten' Kinder.

Allgemein ließe sich auf Grund dieses Ergebnisses vielleicht sagen, daß sich die Motivtendenz 'Furcht vor Mißerfolg' vor allem bei gleichzeitig geringer 'Hoffnung auf Erfolg' leistungshemmend (im Sinne des Lösens sozialer wie wahrscheinlich auch anderer Probleme) auswirkt. Die Motivtendenz FM beinhaltet u. U. nicht nur einen Hemmungsfaktor, sondern möglicherweise auch einen Aktivierungsfaktor.

Während sich eine geringe Ausprägung der Motivtendenz 'Hoffnung auf Erfolg' eindeutig 'experimentierhemmend' bei allen Kindern auszuwirken scheint, könnte man spekulativ aus den Ergebnissen annehmen, daß eine starke Ausprägung der Motivtendenz 'Furcht vor Mißerfolg' bei manchen Kindern zu einer überhöhten Aktivität, zu einem 'aggressiven Experimentieren', führen könnte (vgl. dazu z. B. die Beobachtung von Phillips et al. 1972 über den

Zusammenhang von Schulangst und Aggression). Da wir in unserer Untersuchung (bis auf eine zufällige Ausnahme) keine 'sozial-aggressiven' Kinder hatten, können wir nur Vermutungen über die Art ihres 'sozialen Experimentierverhaltens' anstellen (eine Überprüfung ihres Verhaltens in unserer Testsituation wäre interessant): sie würden u. U. rein quantitativ ein hohes Ausmaß an Experimentierverhalten zeigen, daß sich aber vom Inhalt und von der Art des Experimentierens von dem der 'sozial-aktiven' Kinder unterscheiden würde. Wahrscheinlich würden die Vorschläge eine größere Rigidität (z. B. rief ein Kind in der Gruppendiskussion: "hau ihn, schlag ihn, hau ihn") und Destruktivität beinhalten. (Zum Vergleich einige Vorschläge des einzigen, nach Aussage seiner Gruppenleiterin, eher aggressiven Kindes, das von uns getestet wurde, dessen Ergebnisse aber nicht in die Untersuchung eingingen: "Hände zusammenschnüren, daß er sich nicht wehren kann - Falle aufstellen, daß er reinfällt, sich so weh tut, daß er Klotz losläßt - an die Wand schmeißen, daß er Klotz losläßt, daß er ihn haben kann." Dieses Kind hatte übrigens einen - im Vergleich zu den anderen Kindern - sehr hohen Gesamt-Score im Experimentierverhalten.)

Auf Grund der oben gemachten Aussagen würde eine bei zukünftigen Untersuchungen verbesserte (d. h. genauere) qualitative Auswertung der Lösungsvorschläge der Kinder weitere interessante Aufschlüsse über die Art der sozialen Problembewältigung der Kinder im Vorschulalter liefern.

Die auffällige Häufung 'sachbezogener' Vorschläge in beiden Gruppen, also Lösungsversuche unter Umgehung des Konfliktpartners, kann im Zusammenhang mit einer für diese Altersgruppe typischen 'Egozentrität' gesehen werden (vgl. Piaget, 1971). Dieses Ergebnis kann aber auch ein Hinweis für die Notwendigkeit eines Trainings in der 'partnerbezogenen' Konfliktlösung für alle Kinder sein (vgl. dazu Spivack & Shure, 1974). Man sollte bedenken, daß diese Art der 'Konfliktbereinigung' (Umgehung des eigentlichen Konfliktpartners) sehr häufig auch bei Erwachsenen, insbesondere bei Erwachsenen mit Verhaltensstörungen, auftritt, da der emotionale Aufwand der direkten Konfrontation zu hoch erscheint.

Ohne direkte Trainingsziele zu verfolgen, kann eine Diskussion möglicher Lösungsvorschläge mit der gesamten Kindergruppe der jeweiligen Kindergärtnerin interessante Aufschlüsse über das Problemlöseverhalten in der Gruppe geben. Da die Kinder in unserer experimentellen Situation erstaunlich wenig 'phantastische' Vorschläge im Sinne eines Kasperlespiels brachten (wie etwa 'Krokodil holen'), kann das Kasperlespiel als Medium zur Überprüfung und Übung der kindlichen Alltags-Problembewältigung genutzt werden.

Insgesamt könnte diese Art des Kasperlespiels auch Aufschlüsse über Vorstellungen der Kinder auf verschiedenen Altersstufen und aus verschiedenen Milieus liefern. So läßt der häufige Vorschlag des 'Neu-Kaufens' unserer Kinder aus München spekulativ auf ein 'materialistisches' Weltbild des Kindes in einer Großstadt schließen.

Unsere Untersuchung zeigte, daß eine Verbesserung 'sozialen Experimentierhaltens' (im Sinne seiner Erhöhung) andere Mittel verlangt als eine zusätzliche Aufforderung und zusätzliche Bedenkzeit ('Hilfestellung'). Die Ergebnisse unserer Untersuchung sprechen eher für ein gezieltes Strategietraining zur Bewältigung von Mißerfolgen (vgl. dazu 'Folgerungen aus der Untersuchung').

Unsere Ergebnisse bezüglich des Zusammenhanges zwischen sozialer Hemmung/Aktivität und Motivtendenzen entsprechen den neuesten Untersuchungsergebnissen von Trudewind et al. (1976) über motivationsgenetisch relevante Teilaspekte der kindlichen Umwelt, die mit Unterschieden der kindlichen Motivausprägung kovariieren, z.B. spricht er vom 'leistungsthematischen Anregungsgehalt' sozialer Kontakte. ('Von leistungsthematischen Anregungsgehalt sprechen wir dann, wenn in einem gegebenen Umweltsegment oder in einer bestimmten Situation Hinweise darauf enthalten sind, daß die Gegenstände, ihre Relationen und/oder ihre psychischen Repräsentationen durch eine Handlung des Subjekts veränderbar sind und daß die Herbeiführung dieser Veränderung ein Handeln verlangt, dessen Organisation Anforderungen an die

Tüchtigkeit des Individuums stellt', Trudewind, a.a.O., S. 18). In den folgenden Worten der Autoren lassen sich deutlich Parallelen zu unserem Untersuchungsgegenstand aufzeichnen:

"Einer der wesentlichen Herausforderungen, denen das Vorschulkind begegnet, ist die Gestaltung der sozialen Beziehungen zu anderen Menschen. Inadäquate Bewältigung dieser Aufgabe führt zu Gehemmtheit, Schüchternheit und ängstlichen Erwartungen in sozialen Situationen. Für die Leistungsmotivgenese scheint wichtig zu sein, in welchem Ausmaß das Kind mit fremden Menschen konfrontiert wird" (S. 82/83).

Und, so könnte man fortfahren, ebenso wichtig ist, wie es diese Konfrontation bewältigt. Wir wollen einige der Ergebnisse von Trudewind, soweit sie diesen Untersuchungsgegenstand betreffen, referieren (vgl. Trudewind et al., a.a.O., S. 84-96):

Sieht man im Besuch eines Kindergartens die Möglichkeit zu sozialen Kontakten und das wiederum leistungsthematisch anregend, so verwundert es nicht, daß die Kinder, die nur kurze Zeit in einem Kindergarten waren, signifikant höhere Mittelwerte in FM und niedrigere in NH zeigen als Kinder mit langem Kindergartenbesuch. (Allerdings konnten die Ergebnisse in dieser Eindeutigkeit nur für Jungen gefunden werden. Ebenso zeigte sich diese Tendenz nicht etwa auch bei Kindern, die gar keinen Kindergarten besucht hatten.) Der kurze Aufenthalt in einem Kindergarten könnte Hinweis dafür sein, daß das Kind vorzeitig herausgenommen wurde, weil es Schwierigkeiten im Umgang mit anderen Kindern hatte, also u.U. die Konfrontation mit anderen Kindern nicht bewältigte.

Weiter fanden die Autoren, daß zwischen der Anzahl der Bekannten, Freunde und Nachbarn, die ein Kind mit Namen kennt und seinen Motivkennwerten sich bedeutsame Beziehungen finden, die jedoch geschlechtsspezifisch differieren: Mädchen haben bei der Nennung einer mittleren Anzahl, Jungen bei Nennung einer großen Anzahl von Personen die höchste 'Netto Hoffnung'. Dieses Ergebnis läßt sich anhand der Untersuchung von Waldrop & Halverson (1975) über geschlechtsspezifisch unterschiedliches Freundschaftsverhalten unter Kindern interpretieren. Sie fanden bei siebenjährigen Mädchen eher die Ten-

denz zu wenigen, aber intensiven Freundschaften und bei gleichaltrigen Jungen die Tendenz zu vielen, aber mehr weitgestreuten Freundschaften. Allgemein scheint aber ein Zusammenhang zwischen den Motivtendenzen der Erfolgszuversicht und vorhandenen Freundschaften und Bekanntschaften (seien sie nun vielfältiger oder intensiver Natur) bei Kindern im Vorschulalter zu bestehen.

Interessant sind auch die Ergebnisse zum Zusammenhang kumulierter Erfolgs- bzw. Mißerfolgserfahrungen des Kindes mit jeweils unterschiedlicher Motivausprägung (vgl. a. a. O., S. 129 ff.). Überwiegende Erfolgserfahrung korreliert mit hoher NH und niedriger FM.

Korrelationen erklären keine Ursache-Wirkungszusammenhänge, sondern weisen nur auf Interdependenzen: fehlende Erfolgserlebnisse können zu einer geringen Erfolgszuversicht, das wiederum kann zu sozialen Hemmungen führen, was eine schlechte soziale Problembewältigung beinhaltet, d. h. zu wenig glückenden Interaktionen und somit zu sozialer Isolierung führt und wiederum die Motivtendenz fehlender Erfolgszuversicht bestätigt Der Beginn des Kreislaufes läßt sich meist nicht mehr feststellen, je weiter sich der Prozeß einschleift.

Wenn wir also in der spielerischen Auseinandersetzung mit anderen Kindern eine 'Realisierungsmöglichkeit' für leistungsthematische Transaktionen' sehen, eine Voraussetzung zur Stärkung der leistungsmotivierenden Motivtendenz 'Hoffnung auf Erfolg', so bedeutet das, daß wir das Fehlen sozialer Kontakte nicht nur als Folge von, sondern auch als eine Ursache für niedrige Erfolgszuversicht sehen.

5.3. Intention der Untersuchung

Der Mensch, als soziales Wesen, hat ein Bedürfnis nach Geselligkeit (vgl. Schachter, 1959). Soziale Isolierung bedingt oft schwerste psychische Qualen und Schäden.

Ofť genügt aber nicht nur die Möglichkeit zur sozialen Kommunikation, sondern man muß auch Fertigkeiten im Umgang mit anderen Menschen besitzen, um soziale Beziehungen zu festigen. Diese Fertigkeiten unterliegen einem sozialen Lernprozeß, der frühzeitig beginnt und nie endet. Argyle (1972) plädiert für eine Curriculum 'soziales Lernen' im Schulunterricht; denn die bisherige Erziehung bringe gelegentlich "Menschen mit hochentwickelten intellektuellen Fähigkeiten hervor, die aber im Leben keine nützliche Rolle übernehmen können, weil sie unfähig sind, mit Menschen umzugehen und mit sozialen Situationen fertig zu werden" (S. 426).

Trainingsprogramme für Erwachsene zur Verbesserung sozialer Beziehungen beinhalten zumeist das Üben spezifischer sozialer Fertigkeiten (vgl. z.B. Hersen, Eisler & Miller, 1973; Rathus, 1973). Gute soziale Beziehungen sind aber nicht nur eine Frage spezifischer Fertigkeiten, sondern - und darauf möchte unsere Untersuchung besonders hinweisen - eine Frage allgemeiner Problemorientierung im sozialen Bereich. Die Bereitschaft und die Ausdauer des Suchens nach Lösungen bei sozialen Konflikten, also das 'soziale Experimentierverhalten', ist die Voraussetzung für das Erlernen sozialer Fertigkeiten sowie für sozial kompetentes Handeln (Finden von Lösungen).

Eine Bereitschaft zum Experimentieren ist beim Kind ursprünglich gegeben, darum sollte man gerade im Sinne einer Prävention sozialer Störungen darauf achten, ob und unter welchen Umständen Kinder bereits kein Experimentierverhalten mehr zeigen, d.h. ob sie z.B. frühzeitig aufgeben, wenn sie auf soziale Hindernisse stoßen.

Diese Untersuchung beschäftigte sich nun mit der Frage, was die Auslöser eines fehlenden Experimentierverhaltens sind. Die Annahme, daß eine grundsätzliche Motivtendenz der Erfolgszuversicht 'soziales Experimentierver-

halten' (wie Experimentierverhalten allgemein) mitbedingt, wurde bestätigt. Erfolgszuversicht ist aber nicht nur Voraussetzung, sondern auch Folge eines Experimentierverhaltens; denn solange man nach Lösungen sucht, ist die Gefahr einer Frustration gering, da die Hoffnung auf Erfolg besteht. Das Anleiten und das Üben im 'sozialen Experimentieren' setzt nicht nur einen sozialen Lernprozeß in Gang (Bildung von sozialen 'learning sets'), sondern erhöht auch die allgemeine Frustrationstoleranz.

Da die Motivtendenzen der 'Hoffnung auf Erfolg' und 'Furcht vor Mißerfolg' sich frühzeitig bilden und das Verhalten in allen Bereichen weiter determinieren, sollte man ebenfalls frühzeitig dem Kinde aufzeigen, daß es zumeist mehrere Lösungen für Probleme gibt und die Bereitschaft, Lösungen zu suchen, fördern und unterstützen, in dem man ihm z.B. klar macht, daß es eigentliche Mißerfolge gar nicht gibt (vor denen man etwa Angst haben muß), sondern nur falsche Lösungen, die ein neues Probieren verlangen (auch im zwischenmenschlichen Bereich).

So sieht z.B. Becvar (1974) als Voraussetzung für Trainingsprogramme zur Verbesserung zwischenmenschlicher Kommunikation die Schaffung einer problemorientierten Lernbereitschaft bei den Klienten. Er sagt wörtlich in dem Vorwort seines Trainingsmanuals:

"... my comfort with sensitivity or encounter group models has gradually decreased. Although self-satisfaction and good feelings resulted from the training process, the effects were transitory. Little learning transferred to the real world. . . . instead of the euphoric, emotional high of previous workshops, I sought a learning environment . . . The laboratory focus on skill learning produced a task orientation, a realistic perspective on the difficulty of the task, but an optimism that the task could be accomplished!"
(Im Original nicht hervorgehoben.)

Folgerungen aus der Untersuchung

1. ÜBERLEGUNGEN ZUM ABBAU SOZIALER HEMMUNGEN BEI KINDERN IM VORSCHULALTER

"Einen Freund wie meinen muß man haben! Ich hab ihn schon im Kindergarten gekannt. Er ist 9 Jahre und friert immerfort. Er trägt 2 Pullover mit langen Ärmeln, aber er ist stark und dick. Er war der erste, der im Kindergarten mit mir spielte, er hat langes, schwarzes Haar und ist sehr groß. Er wird immer mein Freund sein!"

Roberto, 9 Jahre, Italien

(Lepman, 1971, S. 88)

1.2. Therapeutische Möglichkeiten

1.2.1. Die Motivdispositionen HE/FM als Ausdruck des kindlichen Selbstvertrauens

Diese Untersuchung zielte nicht direkt auf Erfassung des individuellen Selbstkonzeptes ab, doch ist ein Zusammenhang zwischen 'Experimentiertverhalten' und 'Selbstwertgefühl' offensichtlich; in der Art der Bewältigung eines Problems oder eines Hindernisses spiegelt sich das Selbstvertrauen. Die Motivdispositionen der Erfolgszuversicht und der Mißerfolgsangst sind Ausdruck bestimmter Einstellungen und Erwartungen zur eigenen Person und zur jeweiligen Situation. Je starrer die Motiventendenzen durch einseitige Erfahrungen werden, um so personbezogener werden die Einstellungen und Erwartungen: glaubt das Kind anfangs, daß es diese Situation nicht meistern kann, so glaubt es später, daß es die Situation nicht meistern kann.

Es ist verfrüht, bei Kindern im Einschulungsalter bereits von einem Selbstkonzept zu reden, da das eine Selbstreflexion voraussetzen würde, zu der Kinder auf dieser Entwicklungsstufe noch nicht fähig sind (vgl. Piaget, 1971).

Immerhin zeigen sich aber auf dieser Altersstufe bereits Unterschiede in der Motivstruktur, die die Art des späteren Selbstkonzeptes mitbedingen.

Untersuchungen zum Thema Selbstwahrnehmung, Selbstbeurteilung, Selbsteinstellung etc. findet man in der Literatur psychologischer Forschung zu-
meist unter dem Stichwort 'Selbsteinschätzung' ('self-esteem'), vgl. z.B. Coopersmith (1967). Schmidt (1976) schlägt als treffendere Übersetzung von 'self-esteem' die Begriffe 'Selbstachtung' oder 'Selbstbewußtsein' vor, ersetzt also den für Forschungszwecke geeigneten neutralen durch einen richtungsweisenden, eher klinischen Begriff.

Wie operationalisiert man 'Selbsteinschätzungen'? Man kann sie als eine Fertigkeit definieren, wie es z.B. Connolly & Bruner (1974) tun:

"One does not usually characterize it (von mir eingefügt /self-confidence/ as a skill but rather as a trait or an attitude toward oneself. Yet it is a skill as well, for it involves learning that one can do things with a certain likelihood of success and moreover, with a fair likelihood of being able to run the course again should one fail" (S. 5).

Oder man kann sie als 'Einstellungen sich selbst gegenüber' auffassen:

"By self-esteem we refer to the evaluation which the individual makes and customarily maintains with regard to himself: it expresses an attitude of approval or disapproval, and indicates the extent to which the individual believes himself to be capable, significant, successful, and worthy. In short, self-esteem is a personal judgement of worthiness that is expressed in the attitudes the individual holds toward himself." (Coopersmith, 1967, S. 4).

In Anlehnung an diese Definition weist Schmidt (1976) darauf hin, daß Selbstachtung sozusagen noch 'hinter' den Einstellungen sich selbst gegenüber steht, als solche 'sichtbar' und 'meßbar' wird. Da Fremd- und Selbsteinstellung aber nach seiner Ansicht funktional äquivalent sind:

"Insofern Einstellungen relativ dauerhafte Kognitions- und/oder Verhaltens-tendenzen gegenüber bestimmten Objekten sind, sind auch Selbsteinstellun-

gen möglich, sofern jemand sich selbst zum Objekt von Wahrnehmungen, Beurteilungen und Handlungsabsichten machen kann" (Schmidt, 1976, S. 1), können Selbsteinschätzungen nach Schmidt mit Hilfe der Methoden der Einstellungsmessung erfaßt werden (vgl. Zusammenfassung der üblichsten Methoden bei Schmidt, a. a. O.).

Die Frage ist jedoch, ob diese Methoden für die Vorschulaltersgruppe geeignet sind, da es sich zumeist um 'paper and pencil tests' handelt und die Fertigkeit der 'Selbstbeobachtung' vorausgesetzt wird. Wäre es bei Kindern nicht methodisch ratsamer, die Art ihrer Selbsteinschätzung aus dem von ihnen gezeigten Verhalten zu erschließen? Der direkte Zusammenhang zwischen Prozessen der Selbstbewertung und bestimmten Verhaltenstendenzen - wie das Erbringen von Leistungen, vgl. Black, 1974 - ist bei Kindern empirisch nachgewiesen.

1.2.1.1. Das Phänomen der 'gelernten Hilflosigkeit' als Folge fehlenden Selbstvertrauens

Dweck & Repucci (1973) überprüften bei Schulkindern die Frage, inwieweit generell vorhandene und/oder situativ bedingte Erwartungshaltungen das Leistungsverhalten (Lösen von Problemen) beeinflussen.

Zu Beginn der Untersuchung waren alle Kinder bez. ihre generellen Erwartungsprofils (in Leistungssituationen) mit der IAR Skala (Intellectual Achievement Responsibility Scale von Crandall) eingestuft worden.

Analog zu den Untersuchungen von Seligman zum Phänomen der 'gelernten Hilflosigkeit' (1975) wurden alle Vpn zunächst einmal einer 'unkontrollierbaren Situation' ausgesetzt, d. h. sie hatten unlösbare Probleme zu lösen, danach wurden alle Vpn mit einer 'objektiven' Leistungssituation konfrontiert, in der sie gut lösbare Problemaufgaben zu lösen hatten. In beiden Testsituationen fungierte ein anderer V1, von denen der eine sozusagen mit Mißerfolg, der andere mit Erfolg assoziiert wurde.

Im eigentlichen Experiment wurden wie in der 'Erfolgssituation' allen Vpn gut lösbare Probleme vorgesetzt, allerdings fungierten diesmal beide V1 in abwechselnder Reihenfolge.

Es sollte festgestellt werden, ob, unabhängig von der tatsächlich gegebenen Situation (die Aufgaben waren von ihrer Schwierigkeit her von allen Kindern gleich gut zu lösen), die Kinder auf Grund ihrer zuvor gemachten Erfahrungen (bezüglich eigener Mißerfolge/Erfolge bei einem bestimmten V1 und somit auf Grund unterschiedlicher Erfolgserwartungen) in der experimentellen Situation unterschiedliches Leistungsverhalten zeigen würden, je nachdem, mit welchem der beiden V1 sie zusammenarbeiten würden.

Die Ergebnisse zeigten zwei 'Reaktionstypen', die signifikant mit den zuvor festgestellten generellen Erwartungshaltungen (IAR) korrelierten. Kinder, die angesichts des 'Mißerfolgs-V1' tatsächlich schlechtere Leistungen zeigten, hatten ein Erwartungsprofil im Sinne der 'externen Kontrolle' gezeigt, d. h. sie sehen kaum einen personengebundenen Zusammenhang zwischen eigenen Leistungen und Erfolg (als Frage der persönlichen Anstrengung). Die schlechten Leistungen dieser Kinder angesichts des 'Mißerfolgs-V1' (frühes Aufgeben bei der Problembewältigung) spiegelt also die (von ihnen) wahrgenommene Unkontrollierbarkeit der (exp.) Situation wider. Der Mißerfolg beruht auf Erwartungen und nicht auf tatsächlichen Fähigkeiten. Kinder, die dagegen im IAR ein Erwartungsprofil im Sinne der 'inneren Kontrolle' gezeigt hatten, waren 'mißerfolgsresistent', d. h. sie zeigten keine Leistungsfluktuation in Abhängigkeit vom V1.

Das Gefühl der eigenen Kontrolle einer Leistung, das Gefühl des Selbstvertrauens, scheint situationsgebundenen Erwartungen ihre Einflußmöglichkeit zu nehmen.

1.2.2. Therapeutische Versuche zur Hebung des Selbstvertrauens bei Kindern

Der Einfluß personaler Bewertungsprozesse auf das soziale Verhalten bei Kindern im Vorschulalter wurde bereits um 1930 von Jack (1934) und Page (1936) experimentell untersucht. Beide gehen von einem Konzept des 'Selbstvertrauens' aus und setzen es in bezug zum Zeigen oder Nichtzeigen von 'selbstsicheren' Verhaltensweisen in sozialen Situationen.

Zur Einteilung der Kinder in 'sozial-gehemmt' und 'sozial-aktiv' verwendete Jack (1954) einen 'Selbstbehauptungswert' ('ascendence-score'), der sich aus Verhaltensbeobachtungen des Kindes im Freispiel und in zwei experimentellen Situationen zusammensetzte. Die Beobachtungskategorien waren entsprechend Jacks Definition von 'sozial-selbstbewußten' Verhalten konzipiert. Sie betrafen das (erfolgreiche) Verfolgen eigener Ziele auch gegen Widerstand und die (erfolgreiche) Beeinflussung des Verhaltens des Sozialpartners:

"1. attempts to pursue one's own interests when they conflict with those of others and to direct the behavior of one's companions."

"2. success in these two types of attempts as indicated by compliance on the part of one's companions" (Jack, 1934, S. 12).

Jack fiel auf, daß die als 'sozial-gehemmt' und 'sozial-aktiv' eingestufteten Kinder sich weniger in ihren allgemeinen sozialen Verhaltensweisen unterschieden als in der Art ihrer Bewältigung sozial 'kritischer' Situationen. Zuerst hatte Jack die Kinder in ihrer Kindergartenklasse auf folgende Verhaltenskategorien hin überprüft: soziale Aufgeschlossenheit - kommunikatives Verhalten - Folgsamkeit gegenüber Erwachsenen - Wettbewerbsverhalten in sprachlichen Äußerungen - Aufmerksamkeitsprovokation - Kontrollverhalten. Es zeigten sich Unterschiede, aber keine gravierenden, so daß Jack den notwendig angenommenen Zusammenhang zwischen bestimmten sozialen Verhaltensweisen und der sozialen Stellung innerhalb der Kindergruppe fallen ließ und nach anderen ursächlichen Faktoren forschte:

"it seems that differences between the children who do and those who do not attain an ascendant position in their group must be traced back to something other than their immediate behavior in the group. The differences may lie in factors that are somewhat independent of the immediate, overt situation, such as the prestige the child has established or the confidence he has gained in himself" (S. 39).

Ihr Verdacht bezüglich der Wirkung bestimmter tiefer liegender Selbstbewertungsprozesse schien sich zu bestätigen, als sie jeweils ein gehemmtes und ein nicht gehemmtes Kind in einer 'sozial offenen' Situation miteinander konfrontierte. Beide Kinder kannten sich vorher nicht, somit war von vorneherein noch offen, wer in der Situation dominieren würde. Das Verhalten der Kinder unterschied sich beträchtlich im Interaktionsprozeß, und zwar in einer Art und Weise, die auf eine unterschiedliche Selbsteinschätzung rückschließen ließ.

Jack betont zwar die Subjektivität der Interpretation des Verhaltens, doch zeigen ihre Beobachtungskategorien eine teilweise inhaltlich große Übereinstimmung mit den Items des LMTK (Trudewind, 1976), so daß man wohl mit einiger Rechtfertigung behaupten kann, die Beobachtungskategorien zur Erfassung der Selbsteinschätzung wie die Fragebogenitems zur Erfassung der Motivtendenzen HF/FM zielen auf Feststellung von Unterschieden im kindlichen Selbstkonzept ab, die das Verhalten unabhängig von Situationsfaktoren erklären und bestimmen. Man könnte sogar sagen, beide Meßinstrumente erfassen dasselbe, denn die Höhe der 'Erfolgszuversicht' ist Ausdruck des Selbstvertrauens und beides spiegelt sich in der Art der Bewältigung von Problemsituationen.

Folgendes Verhalten in der 'kritischen' Situation sah Jack als typisch für ein niedriges Selbstvertrauen:

1. Drückt der Spielgefährte durch ein mißvergnühtes Gesicht seinen Unwillen aus, so zeigt das Kind ein ängstliches Verhalten
2. Kind wendet sich an Erwachsene (Erzieher) um Antwort, Aufmerksamkeit und Hilfe und folgt den Ratschlägen und Befehlen derselben.

3. Kind reagiert heftig auf Kritik, Ausgelachtwerden, Drohungen mit hilflosen und/oder Rückzugsverhalten (vgl. Punkt 1).
4. Kind zeigt Entschlußlosigkeit in der Bewältigung einer Aufgabe, fängt manches an, ohne es zu Ende zu führen.
5. Kind greift manchmal ohne ersichtlichen Grund, d.h. ohne einen Vorteil für sich zu bewirken, störend in die Tätigkeit des Spielgefährten ein (vgl. Punkt 4).
6. Kind zeigt oft grundlos forciertes Verhalten (um es dem anderen recht machen zu wollen?).
7. Kind zeigt Angst vor 'risikoreichem' Spielen wie z.B. Schaukeln, Rutschbahn benutzen.

Folgendes Verhalten dagegen war für Jack ein Zeichen von hohem Selbstvertrauen:

1. Kind kümmert sich nicht um Ausgelachtwerden und Kritik oder verteidigt sich dagegen.
2. Kind bringt Vorschläge und Wünsche im Spiel so vor, daß sie keinen Widerspruch beim Partner provozieren (Zeigen positiver Dominanz).
3. Kind erwartet offensichtliches Einverständnis beim anderen bei seinen Wünschen und Vorschlägen: es beginnt die von ihm vorgeschlagene Aktivität einfach, ohne die Antwort des Spielpartners abzuwarten.
4. Kind zeigt (fühlt?) Verantwortung gegenüber dem Spielgefährten, nimmt die Rolle des Beschützers ein, gibt Hilfestellung.

Da Jack die genannten Verhaltensweisen als Produkt der Art der Selbstbewertung sah, stellte sie ein Trainingsprogramm für ihre vierjährigen Probanden auf, in dem nicht bestimmte selbstsichere Verhaltensweisen geübt wurden, sondern in dem das Selbstwertgefühl des Kindes als solches angegangen wurde. Dem sog. 'gehemmten' Kind wurde eine Spielfertigkeit (Puzzle legen, Erzählen eines Märchens etc.) beigebracht. Es übernahm so die Rolle des 'Experten'. Im Sinne der Rollentheorie beeinflußt die Rolle, die ich spiele, das Verhalten meines Rollenpartners und auch die Art und

Weise, wie ich mich selbst sehe. Das trainierte Kind wurde dementsprechend mit einem in der Spielfertigkeit ungeübten Kind gepaart und hatte so die Position des Überlegenen inne. Tatsächlich zeigten, so der Bericht von Jack, die ehemals gehemmten Kinder in dieser Situation wesentlich mehr selbstsicheres Verhalten als zuvor. Selbstsicheres Verhalten ist also, so folgert sie, keine Frage des Verhaltensrepertoires, sondern des Selbstvertrauens, das einmal gewonnen und in seiner Effektivität erprobt, beibehalten wird: das selbstsichere Verhalten der Kinder generalisierte sich von der experimentellen Situation (mit dem Hilfsmittel der Spielfertigkeit) auf andere freie Spielsituationen.

Page (1936) wiederholte die Untersuchung von Jack im größeren Rahmen und mit Kontrollgruppen mit gleichen Resultaten. Zusätzlich meint sie aber, daß die Anzahl der Trainingspaarungen wesentlicher Bestandteil der Höhe des neugewonnenen Selbstvertrauens sei.

Außerdem fand sie im Rahmen einer einjährigen Nachuntersuchung, daß der Trainingserfolg nur gleich blieb oder sich sogar verbesserte, wenn das Kind in einer Kindergruppe (im Kindergarten) blieb, also die Möglichkeit hatte, sein neues Selbstvertrauen im Spiel mit anderen Kindern weiter zu erproben. Ähnlich wie Connolly & Bruner (1974) sieht auch Page das Selbstvertrauen als eine Art Fertigkeit, die geübt werden muß:

"the pairings for the training test were an integral part of the training process and gave the child opportunity to 'show off' his advantage and 'practice' his increased self-confidence. The data do not indicate an optimum amount of training. The effects of training appeared to be cumulative" (S. 66).

Interessant ist die Beobachtung sowohl bei Jack als auch bei Page, daß die ehemals gehemmten Kinder nach dem Training wesentlich häufiger den Versuch unternahmen, den Spielpartner im Spielablauf zu kontrollieren, ohne dabei unbedingt immer erfolgreich zu sein, was für eine Erhöhung der 'Frustrationstoleranz' (in unserem Sinne) spricht.

Die Möglichkeit zu haben, einmal eine andere Rolle zu spielen, (hier: die Rolle des 'Spielexperten') hat Auswirkungen auf das Selbstbild. Argyle (1972) berichtet von Untersuchungen, die zeigen, daß bereits Rollenspiel allein das Selbstbild beeinflussen kann. So wirkte sich z.B. ein Überlebenstraining bei Jugendlichen positiv auf die Selbstbeurteilung aus. Wichtig ist wohl die Erfahrung, daß man Dinge bewältigen kann, die man sich zuvor nicht zuge-
traut hat. Unser Selbstbild wird von den Rollen, die wir spielen, mitbe-
stimmt.

1.2.2.1. Möglichkeiten und Grenzen therapeutischer Versuche persongebundener Motivbeeinflussung

Der Zusammenhang zwischen Verhalten und Erwartung ist mehrfach überprüft (vgl. z.B. Brophy & Good, 1970 oder Finn, 1972). Eine Erwartung ist nichts anderes als die Antizipation und die verhaltensmäßige Einstellung auf bestimmte Ereignisse, insbesondere auf Reaktionen aus der Umwelt:

"An expectancy, or expectation set, is a conscious or unconscious evaluation which one person forms of another, or of himself, which leads the evaluator to treat the person evaluated in such a manner as though the assessment were correct. Further he will anticipate that the person evaluated will act in a manner consistent with the assessment. It is the anticipation that shapes the manifestation of expectations. . . . expectations imply the anticipation of the behavior most likely to actually occur, given the individual and circumstances" (Finn, 1972, S. 390).

Das bisher Gesagte soll aber nicht zu einer 'Realitätsblindheit' gegenüber einflußreichen Situationsfaktoren führen. Gerade der attributionstheoretische Ansatz birgt die Gefahr einer 'heilen Welt', in der der Mensch seine Erfolge und Mißerfolge tatsächlich in der Hand zu haben scheint. Bedenkt man z.B. die Rolle der persönlichen Macht bei der Kontrolle der Umwelt (vgl. 'Labeling-Konzept' Ahrens, 1975), so mag der Kausalfaktor 'eigene Anstrengung' seine eigentliche Wirksamkeit verlieren. Gurin & Gurin (1970) weisen im Zusam-

menhang mit den Untersuchungen zu Erwartungshaltungen auf Grenzen der Interpretationsgeneralisierung hin:

"... without denying the validity and place for such an approach, we nevertheless feel that it has two critical limitations. First, it assumes a benign environment, one in which success in life does follow from individual competence and achievement. This is implicit in the work on internal-external control, where the internal orientation is interpreted as realistic and 'healthy' and the external orientation as a primitive belief in chance and fate ... while this approach may be appropriate for the socially advantaged populations that have been the subjects of most of the expectancy research, it is questionable when applied to poverty groups ... the problem of learning new expectancies is no longer one of changing from external to a more internal orientation. Rather, poor people are presented with the much more difficult problem of learning to make very complex judgements as to when internal and external interpretations are realistic, when an internal orientation reflects intrapunitiveness rather than a sense of efficacy, when an external orientation becomes defensive rather than a realistic blaming of the social system" (S. 101).

Am Problem der sozialen Schichtzugehörigkeit und der dazugehörenden Handlungsmöglichkeit betonen diese Autoren, obwohl sie gegen eine 'Situations-utopie' sind, den Einfluß des sozialen Feldes. Bezogen auf die Klinische Psychologie bedeutet das die Forderung nach einem integrativen Modell zur Genese von psychischen Störungen unter Berücksichtigung 'entwicklungspsychologischer, sozialpsychologischer, soziologischer und ökologischer Modelle' (vgl. Bergold, 1974, S. 261).

In seiner scharfen Kritik zum bisherigen theoretischen und praktischen Vorgehen in den Untersuchungen zur Entwicklungspsychologie sagt Bronfenbrenner (1973) zum Einfluß ökologischer Variablen:

"It is the central thesis of this paper that most of the environmental variance in human capacities, motivations, and behavior derives not from first order socialization effects within family, classroom, or peer group, but from the second order impact of other institutions in the society, such as the

world of work, public transportation, or the structure of neighborhoods' (S. 355).

Neuere Ansätze zum Problem ökologischer Variablen und Motiventwicklung finden sich in Deutschland bei Trudewind (1975 a, b).

Kurz gesagt, die Motivtendenz der Erfolgszuversicht entsteht nur da (oder hält sich nur da), wo die Umwelt auch Erfolge zuläßt. So kommt z.B. Krug (in Vorbereitung) bei seiner Überprüfung von Trainingsprogrammen zur Änderung der Leistungsmotivation zum Schluß, daß diese nur Sinn haben (Effektivität zeigen), wenn parallel dazu die Person in bezug auf eine trainierte Erfolgsorientierung Aktualisierungsmöglichkeiten für erfolgreiche Handlungen erhält. Umweltfaktoren müssen also berücksichtigt werden.

Krug untersuchte Trainingsprogramme von McClelland zur Erhöhung der Leistungsmotivation für Geschäftsleute als Grundlage für effektiveres unternehmerisches Verhalten, durchgeführt bei kleineren und mittleren Geschäftsleuten in Indien (vgl. McClelland & Winter, 1969). Das Ziel des Kurses bestand darin, das Leistungsmotiv zu erhöhen, um auf diese Weise die Grundlage für effektiveres unternehmerisches Verhalten zu stiften. Es handelte sich also um den Versuch einer 'Verhaltensmodifikation' über Einflußnahme auf die Motivstruktur. Tatsächlich zeigten die Trainingsteilnehmer gegenüber einer Kontrollgruppe Veränderungen in der Höhe ihres Leistungsmotivs und darüber hinaus (oder dadurch) höhere unternehmerische Effektivität. Während McClelland und Mitarbeiter ihr Trainingsprogramm in seiner Effektivität bestätigt sehen, zweifelt Krug (in Vorbereitung) dieses an. Das Trainingspaket von McClelland läßt zum einen die Frage offen, welche Trainingsvariablen tatsächlich wirkten und somit das theoretische Gerüst McClellands rechtfertigen, zum anderen kann die Behauptung, daß nachgewiesene Verhaltensänderungen über hypostasierte kognitive Zwischenprozesse erreicht wurden, nicht in dieser allgemeinen Form der Aussage aufrechterhalten bleiben; denn nicht alle Trainingsteilnehmer, deren Motivkennwerte sich erhöhten, zeigten später eine höhere unternehmerische Aktivität. Eine

von Krug (a. a. O.) vorgenommene Reanalyse der TAT Geschichten nach einem von Heckhausen entwickelten Auswertungsschlüssel ergab eine signifikante Wechselwirkung zwischen der Motivausprägung der Teilnehmer vor dem Kurs und der Berufsposition, die sie nach dem Kurs einnahmen. Nur bei denjenigen Geschäftsleuten traten positive Veränderungen nach dem Kurs auf, die vor dem Training mißerfolgsmotiviert waren und Positionen innehatten, die ihnen selbständige unternehmerische Entscheidungen erlaubten. Diese Teilnehmer wurden aktiver im unternehmerischen Bereich und zeigten auch den angestrebten Motivwandel von einer überwiegenden Mißerfolgsängstlichkeit zu einer stärkeren Erfolgszuversicht.

Allgemein kann man sagen, daß Motivveränderungen auch im Erwachsenenalter noch möglich sind, daß aber die Möglichkeit der Erprobung erfolgsvorsichtlichen Handelns und erlebte Erfolge unbedingt dazugehören.

Das bedeutet für die Konzipierung und Durchführung von Trainingsprogrammen mit dem Ziel eines Motivwandels in Richtung Erfolgszuversicht: das Üben der Übernahme eines situationsgemäßen realistischen Zielsetzungsverhaltens (bei Zielen im mittleren Schwierigkeitsbereich erlebt man am unmittelbarsten die Abhängigkeit des Handlungsergebnisses von der eigenen Anstrengung) und die Einplanung (evtl. Änderung) der Umweltbedingungen, die eine weitere Motiventwicklung und damit erfolgsorientiertes Verhalten begünstigen.

1.2.3. Strategietraining: Die Bewältigung von Mißerfolgen

Mißerfolgen kann man schlecht aus dem Weg gehen, oft sind sie sogar ein notwendiger Bestandteil des Lernprozesses, insbesondere beim Erlernen neuer Fertigkeiten. Entscheidend für die Determination des Verhaltens ist zumeist nicht der 'objektive' Mißerfolg, sondern das 'subjektive' Mißerfolgserlebnis:

"... Mit dem Modelltraining zur positiven Selbstinstruktion möchten wir Einfluß auf die Darbietungsrate des Gelernten beim Patienten nehmen. Gerade

im Anfangsstadium des Trainings einer Fertigkeit wird alles einem noch wenig gekannt erscheinen, man macht es, aber man empfindet dieselbe Unbeholfenheit, die das Schreiben mit der linken Hand auslöst. Da außerdem gehemmte Patienten noch überkritisch sich selbst gegenüber sind, und die Umwelt diese ersten Versuche gar nicht bemerkt oder sie als linkisch klassifiziert, wäre es äußerst gefährlich, das Kontingenzmanagement völlig der Umwelt zu überlassen. Wir als Trainer können Einfluß auf den Lernprozeß nehmen, weniger jedoch auf die Darbietungsrate . . . Uns geht es nicht um die Frage, subjektives oder objektives Erfolgserlebnis, sondern, wie kann ich therapeutisch das Problem der Motivierung zu einer Handlungsdarbietung steuern. Die Ergebnisse der sozialen Wahrnehmung haben gezeigt, daß es zumeist wichtiger ist, wie ich etwas sehe, als wie es eigentlich ist. Da jede Fertigkeit unweigerlich von einem Übungsfaktor abhängt, bedeutet eine geringe Motivation zur Darbietung auf Grund fehlender subjektiver Erfolgserlebnisse das Unterbinden zur Möglichkeit objektiver Erfolgserlebnisse'

(Caesar, 1974).

Eine Situation bekommt meist erst ihren eigentlichen 'Stresscharakter', wenn ich sie als Stress einschätze (vgl. Lazarus, 1966). Sehe ich dagegen Möglichkeiten zur Überwindung einer Schwierigkeit, so verliert dieselbe ihren bedrohlichen Charakter:

"I assume that an event produces arousal early in processing and is later cognitively interpreted. I have suggested that one particular set of cognitive and environmental conditions that turns arousal to the emotion we call anxiety is a general state of helplessness, or the unavailability of task- or situation-relevant behavior . . . Thus helplessness is not defined by an objective situation, but by the organism and his repertory of behavior" (Mandler, 1972, 369).

Mandler & Watson (1966) entwickelten ein Konzept der Angst als Folge der Unterbrechung einer Handlungssequenz und der damit zusammenhängenden Unfähigkeit, diese Unterbrechung zu überwinden. Leute, die in einer schwierigen Situation aufgeben, sind demnach daraufhin in einem größeren Zustand der Angst als Leute, die noch irgendwas zur Bewältigung der Situation ver-

suchen, also die Handlungssequenz fortführen. 'Soziale Hemmung' wäre nach diesem Konzept nicht nur Folge sozialer Angst, sondern Auslöser für weitere Angstzustände.

Strategien dienen zur Aufrechterhaltung einer Handlungssequenz in Situationen, die mehr als Routineverhalten verlangen. Strategien lenken die Handlung in Form von inneren Selbstinstruktionen, die Handlungsanweisungen beibehalten (vgl. Meichenbaum, 1974). Strategien sind Zeichen für den für den Menschen typischen Einfluß kognitiver Verarbeitungsprozesse auf den Ablauf der Handlung. So gelang es mir z.B. nicht in einer Untersuchung, das bei experimentellen Versuchen mit Tieren gefundene Phänomen der 'conditioned suppression' (eines Leistungszusammenbruchs auf Grund aversiver Stimuli) in einer Stress-Situation mit Menschen als Vpn zu wiederholen auf Grund der experimentell nicht kontrollierten Variable 'Strategiebildung' zur Überwindung von Stress (Caesar, 1970).

Meichenbaum (1974) hat nun gezeigt, daß Strategien gelernt werden können und daß neue Strategien entscheidend das Verhalten beeinflussen.

Seine Methoden zur 'Selbstinstruktion' haben gerade auch bei Kindern großen Erfolg. Es ist inzwischen mehrfach überprüft worden, daß Kinder, zumindestens ab 5 Jahren (vgl. Conrad, 1971), ihr Handeln mit Hilfe innerer Selbstinstruktionen ('covert speech') steuern.

Ridberg, Parke & Hetherington (1971) machten nun den interessanten Versuch der Überprüfung, ob Kinder eher erfolgreiche oder nicht-erfolgreiche Strategien durch Modellernen sich aneignen. Vor einem Problemlösetest konfrontierten sie 'impulsive' Kinder (die größte Schwierigkeiten hatten, Probleme adäquat zu lösen) mit einem 'reflektierten' Modell und 'reflektierte' Kinder (denen die Lösung der Probleme auf Grund ihrer adäquaten Problemlösestrategie leicht fiel) mit einem 'impulsiven' Modell. Letztere Kinder zeigten daraufhin Verunsicherung, sie übernahmen aber nicht imitativ die 'neue' Strategie im Gegensatz zu den impulsiven Kindern, die sich die erfolgreiche Strategie aneigneten. Die Autoren sehen die Ursache dieses unterschiedlichen Modelleffektes in der unterschiedlichen Verstärkungsgeschichte der Kinder:

"The impulsive subject may be more readily influenced than his reflective counterpart since an impulsive child probably has experienced more negative outcomes, such as task failure, than a reflective child. As a result, the impulsive child may have less confidence in his problem-solving strategies"

(S. 376).

Eine niedrige Selbsteinschätzung und eine hohe Mißerfolgsrate scheinen sich allgemein günstig auf die Beeinflussung durch Modelle auszuwirken, wie z. B. Gelfand (1962) und Rosenbaum & Tucker (1962) feststellten.

Das mag auch die therapeutisch in kürzester Zeit höchst effektvollen Modelltrainings bei 'sozial-gehemmten' Kindern erklären (vgl. Untersuchungen von O'Connor, 1969, 1972 und Keller & Carlson, 1974 hinsichtlich des zeitlichen Aufwandes und der Höhe der erzielten Verhaltensänderung).

Allerdings sollte man auch die Gefahr der Übernahme falscher Strategien und Verhaltensweisen bei selbstunsicheren Kindern durch die Konfrontation mit 'inadäquaten Modellen' überdenken. So fanden Gelfand et al. (1974) in einer Untersuchung mit indirektem Modellernen (die Kinder spielten mit einem erwachsenen Modell, das sozial unterschiedlich 'optimales' Verhalten zeigte, bevor sie mit einem anderen Kind konfrontiert wurden), daß Kinder sehr wohl auch wenig 'optimale' soziale Verhaltensweisen, wie bestrafendes oder nicht-reaktives Verhalten, vom Modell übernahmen. Danach instruierte man einen Teil der Kinder über alternatives Verhalten. Diese zeigten daraufhin, im Gegensatz zu den übrigen nicht-instruierten Kindern, ein weitaus geringeres Ausmaß an einseitig imitierendem Verhalten. Kinder mit wenig Verhaltensalternativen scheinen also Modellen gegenüber besonders 'anfällig' zu sein.

Da (s.o.) ein Modelltraining besonders günstig zum Abbau sozialer Hemmung erscheint, könnte man sich, im Gegensatz zum traditionellen Vorgehen im Modelltraining, das zumeist Erfolge vorführt, den modellhaften Einbau der Bewältigung von Mißerfolgen vorstellen, d.h. das Modell zeigt nicht nur wie man es richtig macht, um Erfolg zu haben, sondern auch was man machen kann, wenn man keinen Erfolg hat. Das Modell könnte sein Vorgehen kom-

mentieren (vgl. Seifenblasentechnik im Film, Caesar, 1974), und so dem zuschauenden Kind die generalisierte Strategie des 'Experimentierverhaltens' zur Bewältigung unlösbar erscheinender Probleme anschaulich vermitteln. Ziel des Modelllernens wäre es, die Frustrationstoleranz zu erhöhen, indem Mißerfolge zu Auslösern für problemorientiertes Handeln werden.

In einem weiteren Schritt könnte dann das Kind sich im Puppenspiel in der Problembewältigung üben, wobei man die Erfolgs-Mißerfolgssequenz variieren kann. Anstelle des modellhaften Lernens der Bewältigung spezifischer Situationen, wie es im üblichen Modelltraining der Fall ist, würde das Kind so modellhaft lernen, wie man Probleme allgemein bewältigen kann. Die Effizienz dieses Vorgehens im Sinne der Ausbildung von 'learning sets' sollte in der großen Generalisationsfähigkeit liegen (was allerdings noch zu überprüfen ist).

1.2.3.1. Die Notwendigkeit des Einbezuges des kindlichen Weltbildes in die Konzeption von Trainingsprogrammen für Kinder

Der Vorteil des Problemspiels gegenüber der Problemdiskussion in dieser Altersgruppe ist seine Anschaulichkeit und sein Experimentiercharakter. Wenn auch das Kind im Verlauf des Vorschulalters zunehmend mehr zu verbal-begrifflichen Denkleistungen fähig ist, so fördern besonders Anschaulichkeit und praktische Erfahrungen in der Phase des 'anschaulichen Denkens' (vgl. Piaget, 1971) seine Lernprozesse. Die Lösung eines Problems ist zumeist nur möglich, wenn dieses sich auf einen vorstellbaren, anschaulichen Sachverhalt aus der Erfahrungswelt des Kindes bezieht. Die Auseinandersetzung mit der Umwelt erfolgt nicht, wie beim Jugendlichen, in reflektierender Weise, sondern durch den tätigen Umgang mit den Objekten selbst. Im Rollen- und Puppenspiel kann dem kindlichen Bedürfnis nach Eigentätigkeit und selbständigem Bemühen entgegengekommen werden, oder selbiges kann so wieder geweckt werden. Das konkrete Versuch-Irrtum-Lernen gehört zur Ausbildung von 'learning sets'.

Auf jeden Fall sollte man vor der Durchführung von Trainingsprogrammen die Spezifität der jeweiligen Altersgruppe bedenken. Eine Problematisierung des Themas für den Bereich der Medienwirkung findet sich z.B. bei Sturm (1974). Sie bedient sich des Intelligenzmodells von Piaget als Abschätzmodell für Medienwirkung. Piaget hat gezeigt, daß das Erfassen der Welt durch das Kind auf seinen verschiedenen Entwicklungsstufen jeweils anders ist. Die kindlichen 'Schemata' sind Ausdruck des jeweils vorherrschenden Weltbildes. Wollen wir als Lehrer, Therapeut, Programmleiter etc. uns mit dem Kind auseinandersetzen, so müssen wir - damit das Kind uns und wir das Kind verstehen - sein Weltbild berücksichtigen.

Auch im Bereich der Therapie sollte die entwicklungsabhängige Wirksamkeit einzelner Trainingsfaktoren mehr berücksichtigt werden. Bereits der Altersunterschied von ein oder zwei Jahren kann u.U. schon nach einem inhaltlich anders strukturierten Trainingsprogramm verlangen. Wagner (1975) berichtet z.B. wie sehr (im therapeutischen Sinne) Kinder in einem Verhaltenstraining auf - therapeutisch nicht intendierte - schauspielerische Komponente des Trainings ansprechen. Die Erfolge des Selbstinstruktionstrainings von Meichenbaum & Goodman (1971) führt sie u. a. auf eine 'Enthusiasmus-Dimension' zurück, deren Fehlen, bei einer sonst theoretisch genauen Replikation desselben Trainings an der Universität Bochum, die erwarteten Erfolge ausbleiben ließ.

Wagner weist darauf hin, daß bei der Konzeption und Durchführung eines Trainings der Intelligenzgrad, das Alter und die Art der Störung eines Kindes berücksichtigt werden müssen.

So stellte sich z.B. heraus, daß die bei älteren impulsiven Kindern erfolgreiche Demonstration reflektierter Selbstinstruktionen, bei jüngeren impulsiven Kindern nicht zu einem reflektierteren Verhalten beim Lösen von Problemen führte. Als therapeutisch notwendiger Faktor erwies sich für die Altersgruppe der 5-6jährigen impulsiven Kinder das zusätzliche Einüben der Internalisierung von Selbstinstruktionen. Im Gegensatz zu gleichaltrigen nicht-impulsiven Kindern (vgl. Conrad, 1971) scheinen Selbstinstruktionen

als solche noch nicht zum spontanen Verhaltensrepertoire impulsiver Kinder im Vorschulalter zu gehören, können also nicht durch bloßes Vormachen aktualisiert werden.

Wagner fordert deswegen vor jedem Training eine entwicklungspsychologische Abklärung der Fähigkeiten des Kindes.

Trainingsprogramme für Kinder sollten sich auch in ihrer Konzeption an den Interessen und Verarbeitungsprozessen der Kinder orientieren. Die einfache Übernahme therapeutischer Techniken für Erwachsene, wie etwa das traditionelle Rollenspiel zur Überwindung sozialer Hemmung bei Kindern (vgl. Tschalkowski, 1974), erscheint uns bedenklich, wenn zuvor nicht die Frage kognitiver und emotionaler Verarbeitung der therapeutischen Prozesse für die jeweilige Altersstufe geklärt ist.

Voraussetzung wäre allerdings eine größere Auseinandersetzung der Sozialwissenschaften insgesamt mit der Spezifik kindlicher Welterfahrung (vgl. Mackay, 1974). Immerhin bekommt man bereits Anregungen von den Kindern selbst oder von Leuten, die täglich mit Kindern umgehen. Im Sinne der neuerdings im Bereich der Pädagogik diskutierten 'Handlungsforschung' (vgl. Klafki, 1973) ließen sich auch im Bereich der Klinischen Psychologie, insbesondere der Kinder- und Jugendtherapie, durch Aufhebung der starren Rollentrennung von Forschenden und Forschungsobjekten, neue Therapieansätze finden.

Als eine der wenigen verhaltenstherapeutischen Techniken, die speziell für Kinder konzipiert wurden, ist die von Lazarus & Abramovitz (1962) entwickelte Modifizierung der Desensibilisierung die Technik der 'emotive Imagery' zum Abbau kindlicher Angst zu nennen. Sie nutzt therapeutisch die große Identifikationsbereitschaft der Kinder mit 'Stars' aus Film, Fernsehen und Büchern.

Kinder sprechen besonders günstig auf 'Kindermodelle' an (vgl. Lesser, 1973). Watson (1972) nutzte und baute diese Erkenntnis aus für die erfolgreiche Durchführung von Trainingsprogrammen mit 'Kindertherapeuten' bei der Verhaltensmodifikation von retardierten und emotional schwer gestörten Kindern. Er erzielte so nicht nur leichter Modellernen, sondern

auch überraschend den Aufbau bisher fehlender emotionaler Beziehungen der kindlichen Klienten zu einem anderen Kind (zum Kindertherapeuten). Im Sinne des von Tharp & Wetzel (1975) konzipierten Mediatorenmodells zur Verhaltensänderung im gegebenen Sozialfeld wäre eine allgemeine Ausdehnung des Bereichs der potentiellen 'unmittelbaren Therapeuten' (das sind die Personen mit direktem Kontakt zur Zielperson und im Besitz von Verstärkern für die Zielperson) auf Kinder gar nicht abwegig.

Die Verbindung therapeutischer Lernziele mit dem eigentlichen Spielcha- rakter des Vorschulalters ist zu überdenken. Kinder lachen gern und Lachen hilft beim Lernen:

"To teach effectively, children's attention must not only be caught and focused, but also sustained . . . One obvious and appealing device in holding attention is humor. Since we traditionally have regarded humor as a slightly disreputable diversion from the hard, serious work of education, however, and since we often have accused teachers who indulge in it of coddling or currying favor with their students, we know virtually nothing about how to make humor instrumental to learning" (Lesser, 1973, S. 294).

Sicher hatte unsere Testsituation auf Grund des Standardisierungszwanges eines Experimentes und auf Grund zu geringer dramaturgischer Erfahrung im Kasperlespiel eher einen Aufgaben- als einen Spielcharakter. Wesentlich ansprechender wäre wohl der Einbau der Problemaufgaben in eine zusammenhängende Geschichte.

Die mögliche Konzeption eines Filmes zum Thema sozialer Problembewältigung ließe die Nutzung besonderer filmtechnischer Möglichkeiten überdenken. Man kann sich allerdings darüber streiten, ob eine optimale Lernleistung eher durch Komplexheit oder Einfachheit der Mittel erreicht wird, ob die derzeit technisch raffiniert aufgezogenen Programme des Kinderfernsehens (z.B. Sesam-Straße, Rappelkiste) mehr Spaß bereiten als ein in seinen technischen Mitteln begrenztes Kasperlestück. Lesser (1973), als Programmleiter der amerikanischen 'Sesame Street' begründet die verbe-spot-ähnliche Darbietungsweise seines Programmes mit der notwendigen Anpassung an gegebene Realitäten auf dem Fernsehmarkt, in den Kinder nun einmal einbezogen sind:

"Children are accustomed to watching television that is expensively produced, with high quality in visual appearance and from if not in content. ... Recall that commercial advertisements use animation, appealing music, and other sound effects, all designed to get the viewer's attention quickly and to hold it tightly for the commercial's short duration. The situation comedies that the child knows so well use skillful professional actors, attractive and realistic settings, and a variety of camera techniques to hold attention. Science fiction shows are full of visual gimmicks, often slickly contrived and convincing in appearance. The young viewers' attention will not be diverted to an educational program by the program's good intentions. The show must compete for his attention with others that spend large amounts of money on professional, high quality production" (S. 284/285).

Kritiker dieser Sendungen sprechen dagegen von einer sinnentleerten Faszinationswirkung, so etwa Holzer (1974):

"Bezogen auf die magazinartigen Kinderserien - Sesamstraße, Lach- & Sachgeschichten, Rappelkiste, Maxifant und Minifant - sind, wie gesagt, vor allem zwei Probleme festzuhalten: zum einen die Vielzahl, die Heterogenität, die Kurzatmigkeit der einzelnen Beiträge innerhalb einer Sendung ... Kindersendungen, die nach dem Mosaik-Prinzip gestaltet sind, haben insofern eine prekäre Qualität, als sie die Kinder einer Vielfalt von Informations- und Unterhaltungspartikeln aussetzen, die aufgrund ihres zeitlich und dadurch thematisch sehr eingeschränkten Umfangs weder eine kontinuierliche noch eine inhaltlich-solide, besonders durch gezielte Denk- und Sprechakte erfolgende Aneignung von Erfahrung erlauben (S. 55/56).

Seinen Vorschlägen für Programmgestaltung mangelt es aber an Umsetzungskriterien, denn wie stelle ich z.B. 'die Wirklichkeit' für Kinder dar, wie mache ich sie für Kinder 'transparent', wie fordere ich Kinder zur 'Auseinandersetzung' mit ihr heraus, d.h. wie 'motiviere' und 'qualifiziere' ich sie zu ihrer 'rationalen Bewältigung und Veränderung'? (vgl. Holzer, S. 140, These 3 mit Bezug auf Postulate von Hellmich).

Einen konkreten Vorschlag zur Evaluation und somit zur Konzeption von Kinderprogrammen (und somit u.U. dazu, was man Kindern mit therapeutischer Intention inhaltlich vorsetzen sollte) macht dagegen Barbara von Wulffen (1975):

"Was ihnen am liebsten sei, sollte man junge Zuschauer allerdings lieber nicht fragen. Die meisten würden unweigerlich neben spannenden, auch dummen Spielserien die Trickfilme nennen; etwa nach dem endlich ausgestandenen 'Schweinchen Dick' die zahmere und dafür besonders blöde 'Trickfilmzeit mit Adelheid' mit ihren Fabeln, Späßen, Märchen, die sich niederschmetternder Beliebtheit bei den Drei- bis Zwölfjährigen erfreuen. Da sitzen sie alle, alle, außer sich im schlechten Sinne der völligen Ausschaltung ihres Geistes, frenetisch lachend und da kommen sie anschließend in miserabler Laune angeschlurft, erschöpft, unlustig, ärgerlich, daß es vorbei ist, sich und ihrer Welt überdrüssig, die durch Hupsi, den Frosch, und Waldo, den Fuchs zugekleckst, mit Gezappel ausgelöscht war . . . Im übrigen gehören gute Tierfilme, wie in den Folgen 'Paradies der Tiere' oder 'Im Reich der wilden Tiere', zum Erfreulichsten, was das Fernsehen für Kinder bringen kann. Man wird regelmäßig beobachten, daß sie danach nicht reizbar oder lustlos, sondern angeregt sind, sich über das Gesehene unterhalten, auch mehr darüber wissen wollen."

Es kommt also auf die 'wirkliche' Ansprechbarkeit eines Programmes an, mit der erreicht wird, daß das Kind das Dargebotene im gewünschten Sinne verarbeitet.

Die relativ große Diskussionsfreudigkeit der gesamten Kindergruppe beim Vorspielen einiger Szenen unseres experimentellen Kasperlefilms deutet auf eine 'Aktivierungsfunktion' offener Problemgeschichten und spricht für die 'Lernfunktion' der Rolle des 'aktiven' Zuschauers.

Ziel unseres Trainings wäre allgemein die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung des Kindes, und zwar die Entwicklung des personalen wie des sozialen Ich (vgl. McCall & Simmons, 1966) durch Anregung zur aktiven Auseinandersetzung mit seiner sozialen Umwelt.

1.3. Einbezug der Kindergruppe zum Abbau sozialer Isolation: Notwendigkeiten, Möglichkeiten und Grenzen

Dieses Ziel ließe sich z. B. verwirklichen, indem man der gesamten Kindergruppe (eingeschlossen der gehemmten Kinder) im Kindergarten eine gemeinsame Aufgabe stellte - die zusätzlich so neuartig ist, daß keiner zu Beginn die Expertenrolle übernehmen kann, sondern alle dazulernen müssen - etwa die Konzeption und Durchführung eines Filmes oder Theaterstückes für andere Kinder (indem es z. B. um das Lösen sozialer Probleme geht). Haratnik & Laybourne (1974) berichten von der Auslösung schöpferischer Fähigkeiten und Begeisterung bei Kindern im Einschulungsalter durch den Umgang mit Video-Geräten. Fröhlich & Heilmeyer (1974) ließen Kinder Filme drehen, Zeitungen herstellen, Interviews auf der Straße führen, Spielfeste für Eltern organisieren etc. Kinder stellen auch mit Begeisterung etwas her, z. B. Masken und Puppen für Theaterstücke.

Bei einer gemeinsamen Aufgabe hat jedes Kind seine bestimmte Funktion, auch das gehemmte Kind. Aufgabe der Erzieher wäre es, Anleitung zu geben und die Situation soweit zu strukturieren, daß kein Kind über- oder unterfordert wird. Bei der Herstellung eines Filmes könnte man so z. B. den gehemmten Kindern zuerst einmal 'technische' anstelle 'sozialer' Aufgaben zuspiesen, bevor man sie etwa auch zum rollenmäßigen Mitmachen in einem Theaterstück bringt, um so im Sinne einer 'shaping' Prozedur ihr Selbstvertrauen in der Gruppe schrittweise zu stärken. Interessant wäre es festzustellen, inwieweit das Tragen von Masken gehemmten Kindern hilft, im Rollenspiel ihre Scheu zu überwinden. Lampe (1973) berichtet so zum einen von einer allgemeinen Freude der Kinder am Verkleiden und am Tragen von Masken im Rollenspiel und zum anderen davon, daß Masken helfen, übliche, z. B. geschlechtsspezifische, Rollenverteilungen unter Kindern aufzubrechen.

Allgemein sollte man sich also nicht nur fragen, wie man soziale Hemmung beim Kind modifizieren, sondern auch, wie man eine Situation schaffen kann, die soziale Isolierung eines Kindes in einer Gruppe verhindert. Gemeinsame

Erlebnisse und gemeinsame Ziele schaffen soziale Beziehungen (vgl. dazu unser Trainingsgerüst zum Training sozialer Fertigkeiten im Anhang II, und zwar Trainingsziel V: Beziehungen intensivieren), die stärker sein können als persönliche Kontakte. Richter (1974) fordert als Lernziel 'Solidarität':

"Kontakt ist in diesem Sinne nicht mehr der Erfolg individueller Kontaktfähigkeit ..., sondern von Anbeginn an ein überindividuelles Geschehen.

Kontakt ist etwas, was eigentlich nur Gruppen entwickeln können. . .

... sich in eine Gruppe zu integrieren und von Gruppen integriert zu werden, erscheint mehr wert als alles andere" (S. 69).

Die Förderung sozialer Kontakte zu Gleichaltrigen ist eine wichtige Aufgabe; denn die Altersgruppe übernimmt für das heranwachsende Kind eine wichtige Sozialisationsfunktion.

Ein eventuelles therapeutisches Eingreifen scheint im Vorschulalter besonders geeignet, da entwicklungsbedingt das Interesse des Kindes an der Gruppe zunimmt, gleichzeitig aber der strukturelle Verfestigungsprozeß in der Gruppe, z.B. die Bildung einer Rangordnung, erst beginnt. Im Schulalter wird die gegenseitige Rollenzuschreibung im Sinne von Etikettierungsprozessen (der 'Außenseiter') gerade durch den 'Zwangsverband' der Klasse wesentlich starrer. Auch wird die Eingliederung eines Außenstehenden in eine bestehende Gruppe mit zunehmendem Alter immer schwieriger (vgl. Ziller & Behringer, 1961).

Aber schon in der Spielgruppe des Vorschulalters lassen sich eindeutig beliebte und unbeliebte Kinder ausmachen. Nach Tuddenham (1951, 1952) besteht z.B. ein direkter Zusammenhang zwischen körperlicher Leistungsfähigkeit und Beliebtheit in dieser Altersgruppe. Zunehmende Körperkraft und motorische Geschicklichkeit ist so für das heranwachsende Kind nicht nur Quelle der Selbstbestätigung, sondern auch der Fremdbestätigung.

Nickel meint vom Standpunkt der Entwicklungspsychologie:

"Körperkraft und motorische Geschicklichkeit, wie sie sich u.a. bei bestimmten bevorzugten Spieltätigkeiten, im sportlichen Wettkampf oder in der Auseinandersetzung mit Gleichaltrigen äußern, beeinflussen im hohen Maße auch die soziale Wertordnung, sie entscheiden wesentlich mit über das Ansehen unter Altersgenossen und den Rangplatz innerhalb der verschiedenen sozialen Bezugssysteme, wie Schulklasse und Spielgruppe" (1975, S. 85).

Weiterhin betont er die Gefahr von Minderwertigkeitsgefühlen und damit zusammenhängender sozialer Anpassungsschwierigkeiten, insbesondere bei Jungen, die sportlich unterlegen sind. Störungen im Aufbau eines Selbstwertgefühls bedingen bestimmte Verhaltensmuster der Abwehr oder der Kompensation, die die weitere Persönlichkeitsentwicklung bis in das Erwachsenenalter bestimmen können (vgl. Kagan & Moss, 1962).

Nickel (a. a. O.) glaubt, daß allein schon die Bekräftigung sportlicher Versuche die körperliche Leistungsfähigkeit des betreffenden Kindes verbessern könnte. Tausch et al. (1969) erzielten bei Schülern eine Verbesserung der Leichtathletikleistungen mit gleichzeitiger Verminderung allgemeiner Angst durch ein Programm positiver Bekräftigung (ermutigende Lehreräußerungen zu sportlichen Ansätzen des Schülers).

Die relative Offenheit der Spielgruppe im Vorschulalter bedeutet aber nicht, daß ein Neuer keine Schwierigkeiten hat, in die Gruppe aufgenommen zu werden. (Vgl. dazu Filme des DJI über die ersten Tage neuer Kinder im Kindergarten, Wagner-Oswald, 1974.) Besonders schwer haben es die Kinder, die keine Eigeninitiative zeigen. Sie werden von der Gruppe in die Ecke gedrängt oder ignoriert. Phillips, Shenker & Revitz (1951) überprüften in einer halb-experimentellen Situation die Kontaktaufnahme jeweils neuer Kinder mit einer schon bestehenden Spielgruppe. Sie stellten fest, daß nur die Kinder von der Gruppe integriert wurden, die mit einer gewissen Beharrlichkeit sich um das Mitspiel bemühten, da 'schüchterne' Versuche von der Gruppe ignoriert wurden und diese von sich aus nichts zur Eingliederung des Neuen tat.

Die Filme des DJI zu diesem Thema (Wagner-Oswald, a.a.O.) zeigen, wie sehr es von dem Verhalten eines Kindes abhängt, ob und wie schnell es von der Gruppe akzeptiert wird:

Das Beispiel eines Mädchens, Sabine, das übrigens wesentlich jünger als die anderen Kinder ist, ist fast Modell dafür, wie man schnell Respekt in der Gruppe gewinnt.

Es läßt z. B. auch gegen Widerstand nicht von seinen (Spiel)-Zielen ab und versucht immer wieder neu, das durchzusetzen, was es will. Es läßt sich nicht einschüchtern, auch nicht, als der wesentlich ältere und stärkere Gruppenführer es einmal bedrohlich an die Wand drückt und ihm verbietet, weiter mitzumachen. Es ist immer sofort dabei, wenn die Gruppe etwas Neues entdeckt. Es versucht laufend, die anderen Kinder durch seine Einfälle zu lenken, und es hat Erfolgserlebnisse, da ein gewisser Prozentsatz seiner Bemühungen glückt. Man hat nie den Eindruck, daß es durch Hindernisse und Schwierigkeiten frustriert wird, im Gegenteil, diese scheinen eher Auslöser für neue Aktivitäten zu sein.

Im Gegensatz zu Sabine scheint Markus die Situation des Neuen wesentlich stärker als Stress zu empfinden. Anfangs drückt er sich eher mißmutig oder verängstigt in den Ecken des Kindergartens herum. Wenn andere Kinder ihm was verbieten, so läßt er gleich davon ab. Nach einiger Zeit gelingt es ihm zwar auch, in die Gruppe integriert zu werden, aber nur mit Hilfe des Gruppenführers, dem er sich völlig anpaßt, fast unterwirft. Mit diesem geht er gegen andere aufmüpfige Gruppenmitglieder vor und schafft sich so Respekt.

An Martin wiederum läßt sich die Rolle des Außenseiters studieren. Ihm gelingt die Integration in die Gruppe gar nicht. Nach anfänglich mißglückten Annäherungsversuchen zieht er sich zurück oder zeigt 'Fehlverhalten', indem er sich nicht an Spielregeln hält, sich meist erst zu einer Gruppenaktivität dazugesellt, wenn diese bereits für die Gruppe uninteressant wird, so daß er dann allein dasteht. Er flüchtet sich zum Schluß in ein aggressives Rückzugsverhalten gegenüber der Gruppe, daß in seiner Aggressivität in keiner 'sichtbaren' Relation zu etwaigen Angriffen durch die Gruppe steht

und von dieser als 'Unrecht' verurteilt wird, wie aus einer Gruppendiskussion der Kinder über Martin ersichtlich wird (vgl. dazu auch Irwin & Moore, 1971, und zwar zum Thema des kindlichen Verständnisses 'sozialer Gerechtigkeit').

Zusammenfassend könnte man sagen, der 'Neue' in einer Gruppe muß in erhöhtem Maße fähig sein, sich den permanenten Konflikten einer Gruppe zu stellen, sich den Gruppeninteressen anzupassen, ohne seine eigenen Ziele aus dem Auge zu verlieren und Mißerfolge zu überwinden.

Das Üben von Konfliktlösungen wurde bereits 1942 von Chittenden mit Kindern erfolgreich durchgeführt. Sie probte im Puppenspiel einzelne Problemsituationen durch und hielt die Kinder an, nach adäquaten Lösungen zu suchen. Neuerdings berichten Spivack & Shure (1974) von Trainingserfolgen in der Problembewältigung bei Kindern im Vorschulalter. Ebenso zeigte Davitz (1952), daß Kinder durch Anleitung konstruktiv statt aggressiv auf Frustrationen reagieren können. Fröhlich & Heilmeyer (1974) zeigen anhand der Möglichkeiten des problemorientierten Theaterspiels, wie Konflikte in der Gruppe durch die Gruppe im Spiel konkretisiert und problematisiert werden können; so ist auch Ziel des 'emanzipatorischen Kindertheaters' ein Üben der Konfliktfähigkeit des Kindes (vgl. Grips, 1974). In dem Stück 'Doof bleibt Doof', das das Problem des Außenseiters behandelt, werden z. B. die Kinder als Zuschauer aufgefordert, aktiv mit Vorschlägen in den Spielablauf einzugreifen. Auch das Fernsehen versucht in seinen Kinderprogrammen immer mehr, Kinder zum Lösen sozialer Konflikte anzuregen (vgl. z. B. Lernzielkataloge von Sesamstraße und Rappelkiste; Holzer, 1974). Allerdings fehlt es noch an Untersuchungen, ob diese Zielsetzungen zum sozialen Lernen durch die Art der Programme wirklich erreicht werden. Es fehlt noch an Evaluationsforschung zum Thema 'Kinderfernsehen'.

Wenn man sich mit dem Problem des 'Außenseiters' in der Gruppe beschäftigt, sollte man nicht die Gruppe als mögliches Therapieziel vergessen.

Im Sinne des Labeling-Konzeptes (vgl. z. B. Schur, 1974; Brusten & Hurrelmann, 1974) sollte man beim modifizierenden Eingriff in Etikettierungspro-

zesse den Beurteilten und die Beurteiler im Sinne der Intervention und Prävention erfassen, d.h. z.B. nicht nur das Selbstvertrauen des gehemmten Kindes stärken, sondern auch die Gruppe zum solidarischen Verhalten erziehen. Eine Kindergruppe kann durch stigmatisierendes Verhalten ('neben dem mag ich nicht sitzen!') es einem 'Außenseiter' recht schwer machen, aus seiner Rolle herauszukommen. Oft bestimmen Vorurteile aus dem Elternhaus ('Spiel nicht mit den Schmutzkindern'; Degenhardt, 1965), unabhängig vom Verhalten des Einzelnen, die Reaktion der Gruppe ihm gegenüber. Eine therapeutische Auseinandersetzung mit dem Problem sozialer Isolierung kann nicht ohne eine sozialpsychologische (u.U. sogar soziologische) Analyse der in einer Gruppe ablaufenden Prozesse einhergehen.

Man sollte die Möglichkeit des Durchbrechens sozialer Isolierung von seiten der Kindergruppe weder über- noch unterbewerten. Der Fall 'Astrid' im Modellkinderspielklub Haidhausen (Fröhlich & Heilmeyer, 1974) zeigt die Möglichkeit der Problematisierung bestimmter Vorurteile, aber auch die Schwierigkeiten ihrer Überwindung.

Aufklärerisch wirkende Erzieher müssen wohl erst einmal sich selbst in der Erhöhung ihrer Frustrationstoleranz üben durch Zeigen von Experimentierverhalten, um Kinder in der Bewältigung sozialer Konflikte und sozialer Mißerfolge anzuleiten.

ANHANG I

1. Wiedergabe der Tonbandprotokolle

1.1. Antworten der Kinder in der Testsituation zum 'sozialen Experimentierverhalten'

1. Vp C sozial-aktiv geb. 11. 68, weibl.

1. " " -
- S Auff.: runter springen
- P Alt 1: dann könnt er rufen
Alt 2: - weiß ich nicht
- S 2. "kauf Dir doch eine"
- E Alt 1: zur Mutti gehen, ob er eine kriegt
- P Alt 2: könnte er vielleicht zu jemand anderen gehen, schauen, ob er was kriegt
Alt 3: - dann weiß ich nicht
- P 3. "wegnehmen"
- P Alt 1: könnte er sagen: das Klötzchen hab ich mir geholt
- P Alt 2: dann könnte er dem anderen auch was wegnehmen
Alt 3: - dann weiß ich nichts
- P 4. "sagen, daß sie nicht heimgehen soll"
- P Alt 1: dann sagen sie der Mutti, bitte brauchen wir nicht essen gehn
- S Alt 2: einfach (?) und mit anderen Kindern spielen
Alt 3: - dann weiß ich nichts mehr
- P 5. "Soll er um Ballspiel betteln"
- S Alt 1: selber Ballspielen
- ? Alt 2: soll er sich? (Unterbrechung von außen)
- S Alt 3: Könnt er sich einen anderen Ball holen und Kopfball spielen
- S 6. "mit Wachskreide malen"
- P Alt 1: könnt er sagen: geh doch bitte heim und mal selber mit Deinem Pinsel
- ? Alt 2: oder er hätt's nicht sagen dürfen, dann hätt das Mädchen Bild verkauft und den Pinsel nicht gebraucht
- S Alt 3: könnt er sich wieder neuen Pinsel besorgen

Alt 2: - das weiß ich nicht

P 4. "ich würd sagen: geh erst gar nicht mit -

P 1 und wenn sie mitgeht, trotzdem geht, dann würd ich einfach hingehen ins Haus und ihr sagen: ich würds tun, wenn die Mutter weggeht, heimlich rausgehen."

? Alt 2(s.(s. o.) ich würd dann die Tür zu sperren, daß sie nicht mehr rein kann

Alt 3: - jetzt weiß ich nichts mehr

P 5. "ich würde einfach hingehen mit der Hand drauf hauen, daß er runterfällt"

P Alt 1: dann würde ich warten bis er wegging und dann würde ich ihn ein-
kreisen mit anderen Jungens zusammen

Alt 2: weiß ich nicht

P 6. "ich würde einfach Pinsel wegnehmen"

P Alt 1: hinterschleichen und aus der Hand nehmen

Alt 2: - dann weiß ich nicht

5. Vp R, sozial aktiv, geb. 11. 69, weibl.

S 1. schon während der Szene:
geh doch einfach hin
"geh doch hin"

P Alt.: dann ihn hauen

Alt 2: -

E 2. schon während der Szene:
frag doch deine Mutter
"frag Deine Mutter"

E Alt. 1: vielleicht von dem Kind die Mutter fragen

Alt. 2: weiß ich nicht -

P 3. "einfach ihm wegnehmen"

P Alt. 1: einfach ihn hauen, daß er runter fällt

Alt. 2: - weiß nicht

4. schon während der Szene:
unverständlich

S "ja, die können doch das Seil an ein Holz festbinden

S Alt 1: dann muß man halt jemand anderes holen, einen anderen Freund

Alt 2: - weiß nicht

- S 5. "einfach bei sich neuen Ball holen"
P Alt 1: vielleicht ihm aus der Hand nehmen
Alt 2: - das weiß ich auch nicht
S 6. "von zu Hause noch einen holen"
P Alt 1: einfach wegnehmen
Alt 2: - weiß ich doch nicht

6. VP B, männl., geb. 7. 69, sozial-aktiv

- S 1. "einfach hingehen oder was kann man da noch machen?"
W 1.Alt: einfach warten bis er fertig ist
S 2.Alt: einfach hingehen und zuschauen
S 3.Alt: irgendwo drauf steigen
S 2. "soll sich halt welche kaufen" oder
? 1.Alt: Dann kann er, hm, sein? fragen
P 2.Alt: zu dem anderen 'bitte' sagen
3.Alt: -
S 3. "einfach wieder einen neuen holen"
S 1.Alt: neuen bauen
P 2.Alt: einfach ihn wieder wegnehm'n
E 3.Alt: einfach seiner Mutter sagen
P 4. "einfach fragen, ob sie es hierlassen kann" oder mit der
anderen was spielen"
A 1.Alt: allein spielen
S 2.Alt: oder seinen Freund holen
P 3.Alt: einfach seine Mutter fragen, ob sie nachher essen darf
P 5. "er kann sagen 'bitte' und
S 1.Alt: dann kann er sich selbst einen holen
S 2. dann kann er sich einen kaufen
A 3. dann muß er allein weiterspielen
P 6. "ihn einfach den Pinsel aus der Hand reißen"
P 1.Alt: einfach das Bild wegreißen
S 2.Alt: einfach seinen Pinsel holen
E 3.Alt: einfach der Mutter sagen

7. Vp C, männl., geb. 11. 68, sozial gehemmt

1. Auff.: -
mir fällt nichts ein
S 2. "sich eine kaufen"
E 1.Alt: seine Eltern bitten
2.Alt: weiß ich nicht -
3. -
weiß nicht

- P 4. "was soll er nur tun - ich wüßte was, Mutter fragen, ob sie
noch ein bißchen unten bleiben darf"
1. Alt: - dann weiß ich nicht
- P 5. "ihm den Ball wegnehmen"
1. Alt: weiß nicht
- P 6. schon während der Szene: Papier der Ute zerreißen
(er wiederholt es noch einmal)
1. Alt: weiß nicht

8. Vp F, männl., geb. 4. 69, sozial-aktiv

- S 1. "Leiter nehmen und rauf klettern"
S 1. Alt: auf die Mauer klettern
2. Alt: -
- S 2. "sich Schokolade kaufen!"
? 1. Alt: nichts tun - stehen bleiben -
2. Alt: -
- P 3. "ihm Kamin aus der Hand reißen!"
S 1. Alt: noch einen Kamin holen
2. Alt: -
- S 4. "sich auch ein Seil holen"
? 1. Alt: nichts - nach Hause gehen -
2. Alt: -
- S 5. "sich auch einen Ball holen!"
? 1. Alt: nichts, wieder nach Hause gehen und was essen
2. Alt: weiß nicht
- S 6. "sich noch einen Pinsel holen!"
1. Alt: weiß nicht

9. Vp A, männl., geb. 6. 69, sozial-aktiv

- S 1. "zu ihm hingehen"
P 1. Alt: weiß ich jetzt auch nicht mehr, ihn fragen, was er will
2. Alt: - das weiß ich jetzt ehrlich nicht mehr
- S 2. "sich selber eine kaufen!"
P 1. Alt: soll er weiter betteln
? 2. Alt: dann kann er halt keine essen -
3. Alt: weiß nicht mehr -
- S 3. "neuen holen"
P 1. Alt: ihn wieder aus der Hand nehmen
2. Alt: weiß ich nicht mehr

- S 4. "sich selber ein Seil holen"
? 1. Alt: "dann kann er halt nicht hupfen -
2. Alt: das weiß ich nicht -
- S 5. "sich selber einen Ball holen"
S 1. Alt: wenn er einen Ball findet, dann damit spielen
2. Alt: - dann weiß ich nichts mehr
- S 6. "bei dem anderen Bild hat er doch noch einen zweiten Pinsel
gehabt, daß er den holt"
S 1. Alt: muß er einen Filzstift holen und damit malen
2. Alt: - dann weiß ich nicht mehr

10. Vp S, männl., geb. 8. 69, sozial gehemmt

- S 1. "ne Leiter nehmen"
P Alt 1: hingehen und fragen
Alt 2: -
- S 2. "selbst eine kaufen"
Alt 1: -
- E 3. "Polizei holen"
S Alt 1: seine anderen Freunde holen
S Alt 2: dann soll er sich einen kaufen
Alt 3: -
- S 4. "ein Eisen in die Wand hauen und dann da festbinden"
"der eine hält und der andere springt"
S Alt 1: sein Freund holen
Alt 2: -
- A 5. "was anderes kaufen zum Spielen für sich selbst"
Alt 1: -
- ? 6. "zuerst ihm nicht geben"
Alt 1: -

11. Vp M, männl., geb. 3. 69, sozial-gehemmt

sagt überhaupt nichts.
außer "hm", wenn Instruktor sagt, jetzt wollen wir mal sehen...

12. Vp S, weibl., geb. 11. 69, sozial-gehemmt

- P 1. "wenn Du das Bild sehen magst, dann kannst Du bloß den Klaus
fragen, dein Freund, was er malt, dann weißt Du nämlich auch
- P Alt 1: fragen
- S Alt 2: dann soll er hingehen zum Bild und dann das Bild anschauen
Alt 3: Überlegen, was er tun könnte, vielleicht holt er sich nen
- ? Freund und spielt Mensch ärgere Dich nicht
(Alt 4: dann soll er eben allein spielen)

- S 2. "kauf Dir doch eine"
- S Alt 1: Geld holen und kaufen
- Alt 2: (warum solls nicht klappen?)
- S V1 noch einmal: was soll der Kaspar dann tun?
- Kind: arbeiten, daß er Geld spart
- S Alt 3: dann sucht er eben, wo er Arbeit machen kann und fragt überall
- S 3. "Du sollst Dir nen neuen Kamin bauen"
- S Alt 1: (warum solls nicht gehen?) braucht sich ja bloß die Steine holen
- Alt 2: (warum soll das nicht gehen?) V1 noch einmal:
- was soll der K. dann tun?
- Kind: - eh
4. "warten bis sie Abend gegessen haben, dann kommen sie be-
- stimmt mal wieder und dann kannst Du mit ihnen weiterhupfen
- W Alt 1: dann soll er daheim ein Geschmär (?) richtig machen
- (bayrischer Ausdruck?)
- ? Alt 2: sich eine kaufen
- S Alt 3: spart er sich Geld, dann kann er es auch kaufen
5. "nimm doch einfach den Ball weg. Du hast bis jetzt noch nichts
- P gemacht, wo ich Dir gesagt hab (sie ist sehr aufgebracht)
- Du kannst Beispiel den Schär (s. o. ?) fertig machen, kannst
- fragen, wos mithelfen kannst, kannst alles machen und noch
- nie hast Dus gemacht
- P Alt 1: nachlaufen
- ? Alt 2: dann fragt er eben, was er tun kann
- ? Alt 3: irgendwo hinfahren
- W 6. "warten bis sie fertig ist" oder Du spielst dabei irgendwas
- W Du holst Deine Freunde und spielst
- ? Alt 1: Dann spielst Du eben Mensch ärgere Dich nicht oder er kauft
- sich irgendwas
- W Alt 2: warten
- Alt 3: (nicht erfragt)

13. Vp W, männl., geb. 1. 69, sozial-gehemmt

- ? 1. "Du sollst essen"
- ? Alt 1: dann soll er halt Zeitung lesen
- Alt 2: -
- S 2. "einkaufen"
- P Alt 1: dann soll er halt einen fragen
- S Alt 2: dann soll er sich halt Geld holen und dann kaufen
- Alt 3: (das geht doch) - ich weiß nicht, was er dann tun soll
3. (warum ist das Bild immer so? - Bild ist verwackelt)
- S Auff. wenn der es einfach aus der Hand legt, dann kanns er einfach
- nehmen
- A Alt 1: dann soll er das wiederaufräumen und sich was anderes raus-
- holen
- Alt 2: - weiß ich nicht

4. -
- ? Auff.: sich noch einen fangen muß (unverständlich)
- Alt 1: weiß ich auch nicht mehr, nein, dann soll er halt wieder spielen
- Alt 2: - dann weiß ich nicht mehr
5. (warum rutscht der Fernseh da immer)
- S Auff.: ich glaub, sein Ball holen
- ? Alt 1: einfach was anderes nehmen, was er? hat
- Alt 2: -
6. (da rutscht immer der Fernseher)
- S Auff.: sich noch einen Pinsel holen
- S Alt 1: dann könnte er sich einen kaufen
- Alt 2: - weiß ich nicht

14. Vp C, weibl., geb. 7. 69, sozial-aktiv

- S 1. "einen Stuhl holen"
- S Alt 1: soll er halt nen Haufen machen, wo er sich drauf stellen kann
- S Alt 2: dann kann er sich doch da auf das Brett da oben stellen
- Alt 3: soll er in den Hof gehen und ein Holzbrett nehmen, das hab ich nämlich auch mal gemacht, da muß man eine ganz schöne Balance haben, so Heustecken raufsetzen und dann festhalten wie Stelzen und dann von da oben ...
- S 2. "ja, er könnte doch schauen, daß er irgendwo Geld findet auf der Straße oder daß er Menschen kennt, der gerade Geld hat oder wenn der ihm was geben will und der sagt dann ja, wenns mein bester Freund ist, dann kann er sich eine kaufen
- P Alt 2: kann er doch nen Mensch auf der Straße fragen
- P Alt 3: dann soll er sich halt als ein Bettler verkleiden und dann die Hände hinhalten und dann kriegt er was
- P Alt 3: - weiß ich nichts
3. "der soll doch, wenn er halt, es gibt doch immer im Wald so viel Holz, dann kann er sich wieder einen machen, wenn er an der Wand so reißt
- S Alt 1: dann kann er doch aus dem Holz was holen und dann denkt er erst mal ne Weile nach und wenn ihm dann was einfällt dann kann ers machen
- S Alt 2: - weiß ich nicht
- P 4. "er könnte das Seil da lassen"
- Alt 1: das er die Mutter fragt, ob er mit kann zum Essen
- Alt 2: - dann fällt mir nix ein
- P 5. "ihm einfach wegnehmen"
- Alt 1: einfach so in die Augen schauen, zurückgehen und wenn er dann an den Baum hinget und dann bum, dann stoßt er an und dann kann er so schnell nicht aufstehen und dann kann er sich den Ball holen
- P Alt 2: - weiß ich nicht

6. "der soll jetzt, der der hat doch vorhin noch einen zweiten Pinsel gehabt" soll er wieder nach Hause laufen und den wieder holen
- S Alt 1: (das geht doch immer) weiß ich nicht, dann soll er einfach sagen, ich möchte mein Pinsel wieder haben und wenn der sagt nein, dann nen kleinen Stoß geben, daß er umfällt und dann sich den Pinsel nehmen und sagen, hm da hast Deinen Pinsel und dann weggehen und woanders malen
- P (Alt 2)
- Alt 3: weiß nicht -

15. Vp J, männl., geb. 5. 69, sozial-aktiv

- P 1. "ihn fragen, ob er mal schauen darf"
- S Alt 1: sich an die Seite stellen und gucken
- Alt 2: -
- S 2. "einfach sich selber welche kaufen"
- ? Alt 1: halt dem Kind was geben ...? (unverständlich)
- P Alt 2: anderes Kind wieder fragen
- Alt 3: - weiß ich nicht mehr
- P 3. "einfach dem Kind sagen, daß es mir gehört"
- S Alt 1: schauen erst mal, ob noch einer da ist
- P Alt 2: dann einfach noch mal fragen
- Alt 3: -
- P 4. "ich weiß, die fragen, ob sie noch ein Springseil hat, oder fragen, ob sie es ihnen leihen kann
- P Alt 2: - weiß ich auch nicht
- S 5. "hm, der hat doch ganz bestimmt auch einen oben, einen Ball"
- Alt 1: - weiß ich auch nicht
- S 6. "ich weiß, er hat doch vorhin auch so einen Pinsel gehabt, zwei und den halt nehmen"
- Alt 1: -

16. Vp R, männl., geb. 12. 69, sozial-aktiv

- P 1. "Du sollst zum anderen sage, daß der andere weggehen soll, dann kannst Du es sehen"
- P Alt 1: dann reißt er das Bild weg
- Alt 2: - weiß ich nicht
- S 2. "ich auch - kauf Dir doch eine
- Alt 1: (Störung von außen)
- weiß ich nicht
- S 3. "neuen kaufen"
- P Alt 1: den fesseln und dann den wegnehmen
- A Alt 2: gar nix, spielen, was anderes halt
- ? Alt 3: zum Schwimmen gehen
4. (wo kommen denn die vier Puppen her?)
- (und wer ist der zweite Spieler?)

- Auff.: - weiß ich nicht
5. (ist das ein echter Fernseher? aber wie hat man das ... ach so sie waren im Studio - kann man das auch in der Fernseh-sendung sehen? warum?)
- S Auff.: von sich zu Hause einen Ball holen
- S Alt 1: einen kaufen
- S Alt 2: seine Spardbüchse ausleeren und dann auch einen kaufen
- ? Alt 3: spielen
6. (haben alle das gleiche gesehen?) (Bin ich der letzte?) (Kom-men morgen auch noch welche?)
- S Auff.: einen anderen holen
- p Alt 1: oder zerreißen und wegnehmen
- P Alt 2: hinschmeißen das Mädchen und dann wegholen
- Alt 3: das müßte aber klappen - (VL: und wenn nicht) - aber es klappt (Instruktor: und wenn das nun nicht geht, was könnte der Kaspar dann tun)
- (S) gar nix, anderen Stift holen

17. VP E, männl., geb. 6. 69, sozial-gehemmt

1. -
- W Auff.: warten bis der fertig ist
- Alt 1: -
2. -
- W Auff.: warten bis die Geschäfte wieder auf sind
- Alt 1: -
3. -
- P Auff.: einfach wieder wegnehmen
- P Alt 1: noch mal versuchen
- W Alt 2: warten bis der den Schornstein weglegt
- Alt 3:
- W 4. "warten bis sie fertig gegessen hat"
- W Alt 1: auf andere Freunde warten
- W Alt 2: warten
- Alt 3: -
- S 5. "sich nen Ball selber kaufen"
- Alt 1: -
- W 6. "warten bis sie fertig ist"
- S Alt 1: neuen Pinsel holen
- Alt 2: -

18. Vp T, männl., geb. 6. 69, sozial-aktiv

- S 1. "einfach nach vorne schleichen"
- S Alt 1: von unten ran gehen
- S Alt 2: einfach gucken
- S Alt 3: soll sich weiter nauf stellen

- S 2. "einfach sich eine kaufen"
- S Alt 1: in einem anderen Laden
Alt 2: nach Hause gehen
- ? Alt 3: - da kann er halt keine haben?
- S 3. "aus Klötzchen einen Kamin bauen"
- ? Alt 1: dann muß er sich einfach einen drunter legen (Tonband ?)
- ? Alt 2: - dann weiß ich nichts mehr - dann muß er das Haus so stehen lassen
Alt 3: - weiß ich echt nicht mehr
- ? 4. "das Seil so spannen, wenn sie rein geht" (Tonband ?)
- ? Alt 1: dann es trotzdem versuchen (Tonband ?)
- S Alt 2: sich eins kaufen
Alt 3: - weiß ich nicht
- S 5. "sich selbst einen Ball holen"
- S Alt 1: sich im Spielladen einen kaufen
Alt 2: - weiß ich nicht mehr
- P 6. "den Pinsel sich wieder holen (? Tonband)
- S Alt 1: sich woanders einen holen
Alt 2: - weiß ich nicht

19. Vp A, weibl, geb. 5. 69, sozial-aktiv

- S 1. "näher hingehen"
- p Alt 1: könnte er ihn fragen, was er macht
Alt 2: -
2. - Auff. -
3. -
Auff.: vielleicht kann er wieder ein anderes Klötzchen nehmen
- P Alt 1: dann könnte er ... ? (Tonband) ihm das Klötzchen wegnehmen
Alt 2: -
- ? 4. "malen"
- ? Alt 1: andere Freunde suchen
- ? Alt 2: dann könnte er ... ? Tonband? machen
- ? Alt 3: einkaufen
- S 5. "seinen Ball nehmen"
- S Alt 1: ein Geld nehmen und sich dann einen kaufen
- W Alt 2: dann soll er auf die anderen Kinder warten
Alt 3: -
- P 6. "sich den Pinsel wieder holen"
- S Alt 1: einen anderen Pinsel nehmen
- S Alt 2: einen Filzstift holen
Alt 3: -

20. Vp D, weibl., 6. 69, sozial-aktiv

- ? 1. "er kann sich selber Block holen und drauf malen, was ihm gerade einfällt"
- ? Alt 1: dann könnt er tun, fragen, ob er ein Blatt hat
- ? Alt 2: dann kann er zu seiner Mutti gehen und da ein Papier holen
- ? Alt 3: Geld holen und dann ? (Tonband)
- S 2. "er kann sich Geld holen und schauen, ob der Laden offen ist
S und wenn er nicht offen ist kann er in einen anderen Laden schauen
- E Alt 1: seine Mutti fragen, ob sie eine Schokolade hat
Alt 2/3 (s. o.) - weiß ich nicht
- S 3. "der kann tun, sich selber einen bauen"
- ? Alt 1: dann kann er zur ? (Tonband) gehen und fragen ob er einen kriegt
Alt 2: - weiß nicht
- ? 4. "er kann doch daheim spielen oder eine Freundin holen"
- ? Alt 1: ein Spiel kaufen
- ? Alt 2: dann könnt er tun, eh, daß die Mutter ihm vielleicht ein Spiel kauft
Alt 3: - weiß ich nicht
- ? 5. "er kann tun, eh, warten bis die Mutti ein Spiel für ihn kauft"
- ? Alt 1: ... ? holen und selber kaufen
- ? Alt 2: er könnt fragen, ob die Mutti ihm ein Spiel leiht
Alt 3: - weiß ich nicht
- S 6. "neuen Pinsel kaufen"
- E Alt 1: dann könnt der Kasperl die Mutter fragen, ob sie ihm was gibt, daß er kauft (? Tonband)
Alt 2: dann könnt er zur Ute gehen oder sonstwen und fragen, ob sie ihm einen Pinsel leiht.
S Alt 3: - dann weiß ich nicht

21. Vp J, weibl., 2. 69, sozial-gehemmt

- S Auff.: sich näher hinstellen
- S Alt 1: auf einen Stuhl stellen
- S Alt 2: -
2. "-
- S Auff.: sich selber eine kaufen
Alt 1: -
3. -
- S Auff.: sich noch einen holen
Alt 1: -
4. -
- S Auff.: ich von zu Hause ein Seil holen
Alt 1: -
5. -
- S Auff.: sich einen eigenen Ball holen
- S Alt 1: sich einen kaufen

- S Alt 2: sich einen wünschen
 Alt 3: -
 6. -
 S Auff.: Pinsel holen
 S Alt 1: sich einen kaufen
 Alt 2: -

22. Vp L, männl., geb. 9. 68, sozial-aktiv

1. -
 ? Auff.: der könnte malen
 ? Alt 1: dann soll er denken, was er tun soll
 ? Alt 2: soll er halt irgendwas malen
 ? Alt 3: dann soll er halt ein Blatt rausholen und versuchen, was er malen kann
 2. -
 S Auff.: der könnt sich ja eine Schokolade kaufen
 P Alt 1: muß er halt betteln bis er was kriegt
 P Alt 2: dann müßt er betteln bis er Geld kriegt und dann müßt er sich eine kaufen
 P Alt 3: immer weiter betteln bis er was kriegt
 3. -
 S Auff.: der könnt ja was kaufen
 P Alt 1: müßt er dann betteln und betteln bis er was kriegt
 ? Alt 2: dann müßt er halt Obacht geben
 P Alt 3: dann müßt er betteln bis er Geld kriegt und sich einen kaufen
 4. -
 P Auff.: fragen, ob er das Seil kriegt, dann hätt er spielen können
 Alt 1: dann müßt er halt weggehen und einen runterholen, dann könnt
 S er dann mit ihm spielen und wenn der nicht darf, dann müßt er halt woanders hingehen und fragen, ob der kommt.
 ? Alt 2: der soll denken, wo er hingeht
 S Alt 3: ... ? zu seinem Freund gehen und sehen, ob der runter kommt
 5. -
 P Auff.: der hätt sagen, krieg ich bitte den Ball
 ? Alt 1: dann hätt er betteln gehen und hätt Geld kriegt und dann hätt er sich was kaufen können, Schokolade oder zum Spielen
 ? Alt 2: dann hätt er dran denken
 ? Alt 3: z.B. könnt er dann? oder der es kriegt
 5. -
 P Auff.: der hätt fragen sollen, ob er mal schnell den Pinsel kriegt
 P Alt 1: dann hätt er gesagt, bitte, bitte krieg ich den Pinsel kriegst ihn schnell wie er zurück
 S Alt 2: dann hätt er den anderen Pinsel geholt
 S Alt 3: hätt er sich einen kaufen sollen

23. VP W, männl., geb. 9. 69, sozial-aktiv

- P 1. "ihn fragen"
? Alt 1: weiterspielen
Alt 2: -
S 2. "heimgehen und Schokolade holen"
S Alt 1: sich Schokolade kaufen
Alt 2: -
S 3. "sich einen neuen Kamin holen"
P Alt 1: sich einfach wieder den Kamin wegnehmen
Alt 2: -
P 4. "die Mutter fragen, ob sie noch heraus bleiben darf"
S Alt 1: sich ein Seil holen und Freunde holen
Alt 2: - weiß nicht
5. -
S Auff.: sich auch ein Ball holen
Alt 1: -
P 6. "sie soll heimgehen und selbst das Bild fertig malen"
P Alt 1: sie fragen, ob sie ihm wieder den Pinsel gibt
P Alt 2: den Pinsel einfach wieder nehmen

24. Vp T, männl., geb. 11. 69, sozial-aktiv

- S 1. "die Leiter holen und rauf steigen"
S Alt 1: Hingehen
Alt 2: -
S 2. "eine kaufen"
P Alt 1: wenn jemand anders vorbeikommt sagen, ob er eine Schokolade kriegt
P Alt 2: wenn wieder jemand vorbeikommt fragen, ob er Geld kriegt
Alt 3: -
P 3. "ihm wieder wegnehmen"
P Alt 1: ihn umschmeissen und dann wegnehmen
S Alt 2: sich wieder einen Kamin holen
Alt 3: -
P 4. "kann Seil dalassen und später wiederholen"
W Alt 1: wenn sie später wiederkommt, dann wieder weiter spielen
Alt 2: -
W 5. "wenn er fertig ist, dann später ihm geben"
Alt 1: -
P 6. "er den Pinsel nehmen"
Alt 1: -

25. Vp, M, männl., geb. 9. 69, sozial aktiv

- P 1. "hingehen und fragen, ob ich das anschauen darf"
P Alt 1: vielleicht nochmal fragen
P Alt 2: vielleicht dann schimpfen
Alt 3: dann kann er gar nichts machen

- S 2. "zum Kaufmann gehen"
- S Alt 1: vielleicht selber eine machen
- S Alt 2: dann kann er vielleicht nichts mehr machen
- P 3. "vielleicht nachlaufen"
- Alt 1: vielleicht ein Rad kaufen (?)
- Alt 2: dann kann er vielleicht gar nichts mehr machen
- P 4. "vielleicht die Freundin fragen, ob sie das Seil dalassen dürfen"
- Alt 1: vielleicht kann man, vielleicht, dann kann man dann gar nichts mehr machen
- P 5. "erst unverständlich - nachfragen - "vielleicht auch dann Ball versuchen wegzunehmen"
- Alt 1: dann vielleicht kann er nichts mehr machen
- Alt 2: -
- S 6. "vielleicht der anderen auch Pinsel kaufen"
- S Alt 1: vielleicht hat er noch einen Pinsel daheim und das weiß der nicht
- S Alt 2: vielleicht jemand anderes fragen
- S Alt 3: vielleicht dann noch mal probieren zu kaufen

26. Vp S, weibl., geb. 9. 69, sozial-aktiv

- ? 1. "Ball spielen"
- ? Alt 1: mit den Bauklötzchen weiterspielen
- ? Alt 2: mit seiner Gretel in den Wald spazieren gehen
- ? Alt 3: zum Schwimmen gehen
- S 2. "ins Geschäft gehen und Schokolade kaufen"
- ? Alt 1: dann soll seine Gretel halt irgendwo eine besorgen
- Alt 2: -
- ? 3. "spielt halt einmal Ball"
- ? Alt 1: ... unverständlich
- ? Alt 2: versteckspielen
- ? Alt 3: Sandmännchen oder was anderes
- ? 4. "schaukeln"
- ? Alt 1: ? anziehen und ? machen (Art Spaziergehen)
- ? Alt 2: vielleicht mit seinem Auto spielen oder mit seinen Schiffen
- ? Alt 3: ? malen
- ? 5. "sich selbst ein Ball kaufen"
- ? Alt 1: ? unverständlich
- ? Alt 2: ein Kinderfest machen
- ? Alt 3: Mensch-ärger-Dich-nicht, irgendwas spielen
- ? 6. "Clown spielen"
- ? Alt 1: packen in den Tierpark gehen
- ? Alt 2: in den Zirkus gehen, in die Kirche gehen
- ? Alt 3: sich ne Maske aufziehen

27. Vp M, weibl., 12. 69, sozial-gehemmt

- S 1. "hinschauen, was der macht"
W Alt 1: warten bis der fertig ist
Alt 2: -
S 2. "sich Schokolade kaufen"
Alt 1: -
3. Auff.: -
4. Auff.: -
5. Auff.: -
P 6. "das Blatt kaputt machen"
? Alt 1: Pinsel wegtuen
Alt 2: -

28. Vp A, männl., geb. 8. 69, sozial-gehemmt

- S 1. "Aufstehen"
S Alt 1: hingehen
Alt 2: - weiß ich nicht
? 2. " ? " (Tonband)
Alt 1: - weiß ich nicht
P 3. "ihn ihm wieder wegnehmen"
Alt 1: - weiß ich auch nicht
S 4. seine zwei Freunde holen"
S Alt 1: er soll es sich dann wieder holen
Alt 2: - weiß ich nicht
P 5. "ich würde tun, de Ball wieder wegnehmen"
Alt 1: - weiß ich nicht
P 6. "den Pinsel wegnehmen"
P Alt 1: oder dann tät ich sagen: geh jetzt heim, gib mir den Pinsel
P Alt 2: dann kann er ja sagen, geh, Du hast den Pinsel (Tonband?)
Alt 3: - das weiß ich nicht

29. Vp H, männl., geb. 9. 69, sozial-gehemmt

1. Auff. -
2. Auff. -
S 3. Auff.: wieder einen holen
Alt. 1: -
4. Auff.: - weiß ich nicht
? 5. Auff.: Ball spielen
Alt 1: -
P 6. Auff.: ? (unverständlich (Tonband) ihm Pinsel abnehmen
Alt 1: -

30. Vp E, weibl., geb. 5. 69, sozial-gehemmt

1. Auff. : -
 ? 2. Auff. : hingehen
 S Alt 1: zum Klaus gehen
 E Alt 2: zur Mama gehen
 E Alt 3: Oma gehen
 E 3. Auff. : zur Mama gehen
 E Alt 1: zur Oma
 E Alt 2: Tante) gehen
 E Alt 3: Onkel
 S 4. Auff. : selber Seil holen
 EEE Alt 1 - 3: zum Onkel/Tante/Oma gehen
 S 5. Auff. : selbst Ball holen
 EEE Alt 1 - 3: Mama/Tante/Onkel gehen
 S 6. Auff. : selber Pinsel holen
 EEE Alt:1-3: Mama, Tante, Onkel gehen

31. Vp B, weibl., geb. 11. 69, sozial gehemmt

- S 1. "auf nen Stuhl stellen"
 S Alt 1: näher hingehen
 P Alt 2: fragen, was er malt
 Alt 3: -
 S 2. "sich eine kaufen"
 Alt 1: -
 P 3. "sich wieder holen"
 Alt 1: -
 ? 4. "sich was holen"
 Alt 1: -
 ? 5. "sich was holen"
 Alt 1: -
 S 6. "sich einen Pinsel holen"
 Alt 1: -

32. Vp A, männl., geb. 8. 69, sozial-aktiv

- S 1. "auf einen Stuhl drauf stellen"
 S Alt 1: eine Leiter holen und drauf steigen
 ? Alt 2: nicht hinschauen
 S Alt 3: einfach weiterhingucken und ? (Tonband - Kind spricht sehr leise)
 S 2. "Schokolade kaufen"
 Alt 1: -
 P 3. "Schornstein wegnehmen"
 P Alt 1: schauen das ers wieder kriegt
 A Alt 2: dann soll er das nicht bauen, den Turm weglassen
 S Alt 3: ein anderen Klotz drauf tun, der kleiner
 W 4. "nachher spielen"
 S Alt 1: selbst ein Seil holen

- S Alt 2: dann soll er sich eins kaufen
 S Alt 3: einfach schauen daß er eins kriegt
 S 5. "er soll sich selbst ein Ball suchen"
 ? Alt 1: selbst einen Ball machen
 ? Alt 2: schauen, daß er mit dem Ball mitspielen kann
 S Alt 3: dann soll er sich einen kaufen
 S 6. "der soll sich selbst einen Pinsel suchen"
 S Alt 1: einen kaufen
 W Alt 2: dann soll er warten bis er fertig ist
 S Alt 3: schauen, daß er einen findet, der ihm einen Pinsel geben kann

33. Vp C, weibl., geb. 4. 69, sozial gehemmt

- S Auff.: eine Leiter holen
 S Alt 1: Stuhl holen
 Alt 2: - weiß nichts mehr
 S 2. "sich selbst eine kaufen"
 Alt 1: - weiß nichts mehr
 3. -
 P Auff.: ihm wegnehmen
 P Alt 1: verstecken, wenn er vorbeigeht, dann wegnehmen
 P Alt 2: wegnehmen, einfach wegnehmen
 Alt 3: - weiß nichts mehr
 P 4. "Mutti fragen, ob sie Seil dalassen kann"
 S Alt 1: sich selbst Seil kaufen
 Alt 2: - weiß nichts
 S 5. Auff.: selbst sich nen Ball kaufen
 Alt 1: weiß nichts mehr
 6. -
 P Auff.: ihr den Pinsel wegnehmen
 E Alt 1: verstecken, warten bis sie kommt und Mutti sagen

34. Vp B, weibl., geb. 3. 69, sozial gehemmt

1. - mir fällt nix ein
 S 2. "kaufen"
 S Alt 1: anderes mal kommen und kaufen
 Alt 2: weiß nix
 S 3. "basteln"
 S Alt 1: schaut er mal, wo es noch einen Kamin gibt und kauft dann
 S Alt 2: anderes mal schauen, vielleicht gehts dann
 Alt 3: - weiß nix mehr
 W 4. "nach dem Essen kann sie wieder runter kommen"
 W Alt 1: schauen, anderes Kind kommt vielleicht vorbei
 ? Alt 2: radl fahren
 ? Alt 3: Auto fahren
 5. - weiß ich nicht
 W 6. "warten bis sie fertig ist"

- ? Alt 1: dann muß er nauf, wenn solange dauert
 ? Alt 2: nach dem Essen wieder runter
 Alt 3: weiß nix

35. Vp U, männl., 5. 69, sozial-aktiv

- S 1. "hingehen und dann zuschauen
 P Alt 1: fragen, was er macht
 Alt 2: -
 S 2. "eine kaufen"
 S Alt 1: (schauen) wenn noch ein bißchen drin ist
 P Alt 2: wenn ein anderer Schokolade hat, dann fragen
 Alt 3: -
 S 3. wieder einen holen, wenn er noch einen hat
 S Alt 1: im Kaufladen einen kaufen
 S Alt 2: wenn irgendwo noch einer liegt, jemand ihn vergessen hat, dann mitnehmen
 Alt 3: -
 W 4. wenn sie wieder runter kommt, dann weiter spielen
 S Alt 1: oder selber kaufen
 S Alt 2: selber kaufen
 S Alt 3: wenn ein anderer noch ein Seil hat, fragen, ob er mitspielen darf
 S 5. einen kaufen
 S Alt 1: wenn ein anderer kommt oder fragen, darf ich mitspielen
 S Alt 2: welche kaufen
 oder
 S Alt 3: wenn einer gerade spielt, dann fragen ob man mitspielen darf
 S 6. wieder einen neuen holen von sich zu Haus
 oder
 S Alt 1: wenn er noch einen hat zu Hause dann holen
 oder
 S Alt 2: wenn er Geld hat, dann einen kaufen
 Alt 3: -

36. Vp S, männl., geb. 5. 70, sozial-gehemmt

1. -
 Auff. -
 S 2. ich weiß schon was: kauf einfach
 Alt 1: -
 3. -
 Auff. ?
 Alt 1: -
 4.
 P vielleicht überreden, daß er nicht essen geht
 A Alt 1: oder er geht mit heim
 Alt 2: hm, hm

5. -
 ? Auff.: ?
 ? Alt 1: ?
 S 6. "neuen holen"
 Alt 1: -

37. Vp T, weibl., geb. 11. 69, sozial-gehemmt

1. -
 S Auff: runter gehen
 Alt 1: -
 2.
 S "selber Schokolade kaufen"
 Alt 1: -
 3. -
 Auff:
 4. ?
 ? Alt 1: ?
 ? Alt 2: ?
 Alt 3: -
 S 5. "selber Ball spielen"
 Alt 1: -
 Alt 2: -
 W 6. "Buch anschauen"
 Alt 1: -

38. Vp P, weibl., geb. 12. 69, sozial-gehemmt

- ? 1. "flieg halt in die Luft"
 ? Alt 1: nimm halt ne Rakete
 P Alt 2: sagen, ich will auch mal angucken, dann geht er vielleicht weg
 ? Alt 3: dann geht er halt runter und
 S 2. "kauf dir halt Schokolade"
 Alt 1: -
 S 3. "hol Dir doch einen Kamin"
 ? Alt 1: vom Haus einen abreißen
 ? Alt 2: dann holt er das Krokodil und dann kann das Krokodil es ab-
 beißen
 ? Alt 3: holt er halt ein Messer und schneidet ihn ab
 w 4. "vielleicht kommt sie wieder nach (?) und dann kannst Du
 wieder mit ihr spielen"
 S Alt 1: dann kann er sich eins kaufen
 S Alt 2: holt er halt von zu Hause eine
 ? Alt 3: in den Kamin reinschlupfen und eins holen
 S 5. "hol halt nen Ball"
 S Alt 1: Kauf Dir einen Ball
 S Alt 2: geh halt zu Hause und hol Dir einen
 S Alt 3: frag dann jemand anders

- S 6. "hol Dir* einen Pinsel"
S Alt 1: einen kaufen
P Alt 2: kann ers ja vielleicht wegnehmen
E Alt 3: dann sagt er s halt seiner Mama

39. Vp K, männl., geb. 11. 69, sozial-aktiv

- P 1. "Du kannst fragen"
A Alt 1: selber malen
Alt 2: - weiß ich nicht
S 2. "kann er sich kaufen"
S Alt 1: sich selber machen
? Alt 2: dann brauch er keine Schokolade essen
Alt 3: - weiß ich nicht
P 3. "der soll sich wehren"
P Alt 1: der kann ein paar andere Freunde von sich nehmen
Alt 2: - das weiß ich nicht
S 4. "der kann sich selber eins machen, kaufen"
S Alt 1: oder holen
S Alt 2: sich eine Schnur holen
Alt 3: dann weiß ich nicht
P 5. "der kann dem den Ball wegnehmen"
S Alt 1: einen kaufen
S Alt 2: dann kann er ein Stopf (?) machen, ein Ballstopfen
Alt 3: - das weiß ich nicht
S 6. "sich einen anderen Pinsel holen"
S Alt 1: einen Stock holen und Band und kleine Schnüre nehmen und Band drum tun
Alt 2: weiß ich nicht

40. Vp K, weibl., geb. 12. 69, sozial gehemmt

sagt überhaupt nichts

1.2. Gruppendiskussionen (Ausschnitt)

Gruppe:

bez. Problem Nr. 2: (Ausschnitte - verständlich)

kaufen - und wenn er kein Geld hat? - Kaspar hast Du kein Geld?

ich hätt Schokolade weggenommen - aber wenn das nicht gegangen wäre
dann hätts mit Deiner Brätschen (?) zugehauen -

- ich wäre auf die Bank gegangen und hätt Geld geholt und dann hätt ich
Schokolade gekauft

- Mami fragen - aber wenn er keine Mami hat?

- zur Sparkasse gehen -

- Du hätts mit? zuhau, dann hast Deine Schokolade - aber wenn das
nicht geht?

Jane, was hätts Du gemacht? Wenn ich kein Geld hätt, würde ich einfach
zum Verkäufer hingehen und wenn er sagt, ham sie Geld, sagen, ich hab
kein Geld und sagen, was für eine und morgen könnt er es (das Geld?) haben.

bez. Problem Nr. 3:

(Stimmen überschlagen sich, alles redet durcheinander, die lautesten sind
am verständlichsten)

verprügeln - Mutti sagen - hauen das er umfliegt und dann Haus weiter-
bauen - Geld holen und kaufen - das geht doch nicht, das ist doch kein Klotz,
sondern ein Kamin - Polizei holen - Du hast einen Vogel - Du auch - würde
meiner Mama sagen, die würde mitgehn und bestrafen - verprügeln ...

bez. Problem Nr. 4:

nimm Seil weg - aber sie muß doch nach Hause - dann peitsch sie halt -
Du spinnst, daß ist doch seine Freundin - (Kinder diskutieren lautstark un-
tereinander)

Sparkasse gehen und Geld holen und sich eins kaufen - oder im Spiel ge-
schäft - aber sie muß ja nach Hause, fragen, warum sie halt muß.

bez. Problem Nr. 5:

Ball wegnehmen, sei doch nicht so dumm - selber dumm -

(große Diskussion untereinander unverständlich) Als Diskussion sich beruhigt, fragt Kindergärtnerin nach weiteren Lösungen, daraufhin kommt kaum noch was Neues, meist Wiederholung. Interessant ist das Phänomen des Fragens nach Alternativen. Wahrscheinlich handelt es sich um eine Generalisierung aus der vorher stattgefundenen experimentellen Situation. Allerdings konnte so schnell nicht überprüft werden, ob nur die vorherigen Vpn ihre Altersgenossen nach Alternativen befragten.

Gruppendarbietung:

Szene 3 (Antworten größtenteils verständlich, da Kinder aufgefordert waren, hintereinanderzusprechen)

- neuen holen - oder einen kaufen - oder einen neuen machen - basteln - mit ihm gut reden und sagen, daß ist mein Kamin - und der gehört nicht Dir - betteln - oder einfach wegnehmen - oder einfach kaputt tun und einen anderen holen - (Vorschläge erlahmen)

V1: was meinst Du? - sich nen neuen Kamin holen - oder kaufen - oder basteln - kann ja einen kaufen - (ein Kind: ich kann ja einen kaufen und dem Kasperl geben (darauf anderes Kind: - Kannst doch nicht durch den Fernseher (das-selbe Kind: ich könnt ja hingehen und dann nimmt er ihn vielleicht - (anderes Kind): Du paßt doch nicht in den Fernseher rein - und außerdem ist das bloß ein Bild

V1: also der Kasperle möchte jetzt bauen und da hat der Klaus ihm den Turm weggenommen... (allgemeiner Tumult: der Klaus?!!! man zeigt auf einen Jungen der Gruppe)

(Tumult legt sich wieder nach Klärung)

Kindergärtnerin: jetzt überlegt mal, ihr wolltet gerne etwas bauen und dann nimmt euch der andere den Baustein weg ...

- mal was anders bauen - neuen holen - oder was Schöneres holen - oder wenn der Klaus was will, kann der Kaspar sagen, das kriegst Du nicht, erst

wenn Du wieder den Kamin hergibst - die könnten doch zusammen spielen
und einfach beide bauen

Szene 4

- einfach Seil holen - einfach Mutter fragen, ob sie nachher essen soll -
oder vielleicht fragen die Mutter, ob sie verleihen darf - oder selber Ball
holen - oder (unverständlich) oder selber Freunde holen, der Kasperl -
aber wer soll denn da drüber hupfen - der kann ja andere Freunde holen -
ich weiß noch was, die können ja irgendwie festbinden und dann der andere
hält und der andere springt

Szene 5

- einen Ball holen - anderen Ball holen - oder ihm einfach wegnehmen, weil
der Klaus ihm auch den Kamin weggenommen hat - oder wegnehmen -
Vl: aber dann hat er auch nur allein den Ball, er will doch zusammen spielen
- oder sich ne andere Freundin holen - vielleicht hat ne andere Freundin
Ball, dann kann er mitspielen - ja die Ute - ja aber die Ute hat dem Kaspar
die Schokolade nicht gegeben

Kindergärtnerin: ja Friedrich, was würdest Du denn machen (sie hat zuvor
auch andere Kinder angesprochen, die bisher still waren, die antworteten
entweder, ich weiß nicht oder unverständlich): Ball holen -

Kindergärtnerin: ja aber, das macht doch keinen Spaß, so allein, Du kennst
das doch vom Fußball - Friedrich: oder ihm wegnehmen und dann zu den an-
deren Schmeißen

(Kinder werden unruhig)

Szene 6: (Pinsel)

- ihm einfach Pinsel wegnehmen - neuen Pinsel holen - neuen Pinsel kaufen -
von zu Hause einen holen -

Vl: was kann der Kasperl noch machen, außer einen neuen holen oder kaufen?
- selber einen basteln - doch leicht, einen Stock nehmen und (unverständlich)

Kindergärtnerin: Kinder, was macht ihr denn, wenn ihr was wollt, was der
andere ablehnt?

- kann man einen anderen holen -

Kindergärtnerin: aber wenn nur einer da ist - wegnehmen - (Schweigen)

Kindergärtnerin: was macht ihr denn im Schulkindergarten, wenn ... - ihn fragen - bitte gib mir doch den Pinsel (unverständlich)

Kindergärtnerin: vielleicht könnt ihr auch mit dem anderen etwas ausmachen und sagen, vielleicht malst Du Dein Bild fertig und dann könnte ich dran kommen, das wäre doch auch eine Lösung.

Gruppendarbietung: (Ausschnitte)

Szene 2:

- kaufen - (ja kaufen, allgemeiner Chor)

VI: und was könnte er sonst noch tun?

- unverständliche Vorschläge - selber machen -

Aus Milch, da macht man Schokolade von - er soll sich die Sachen kaufen und dann machen -

VI: und sonst, fällt Euch noch was ein? - nein -

Szene 3:

- kaufen - wegnehmen (Tumult) - selber machen - wegnehmen (allgemeines Geschrei, ja wegnehmen) kaufen - aus Steinen einen machen - bauen aus kleinen Steinen einen machen.

VI: kann man sonst nichts mehr machen?

Schweigen -

VI: weiß jemand noch was?

Murmeln - was? der Kuno sagt, schnitzen

Szene 4:

- einen Strick nehmen einen Strick kaufen - aufpassen - verstecken - oder sich neuen holen - oder sich Schnur kaufen und dann selber (unverständlich)

VI: und was könnte er sonst noch tun?

kaufen

Vl: also die Inge muß jetzt zum Essen und die hat ein Seilchen und der Kaspar möchte so gerne weiterspielen

- Durcheinander - fragen, ob sie später wieder runter darf -
und sonst?

ich weiß nichts mehr (allgemeiner Chor: ich auch nicht)

Szene 5:

kaufen - Ball kaufen - alleine spielen - (alle reden durcheinander)

mit nem anderen Kind spielen - suchen

und sonst?

einen kaufen

2. Items der LMTK^o

(vgl. Trudewind, Jenessen, Geppert & Mendack, 1975)

1. + HE Hilfst Du Deinen Eltern gern bei ihrer Arbeit?
2. + FM Hast Du Angst, daß Deine Eltern Dir sehr böse sind, wenn Du dich Dumm anstellst?
3. + HE Freust Du Dich auf die Schule?
4. + FM Läßt Du Dir beim An- und Ausziehen gerne helfen?
5. + FM Wenn andere Kinder etwas machen, hast Du dann oft Angst, daß Du das nicht kannst?
6. + HE Machst Du auch dann gern Spiele, wenn der Gewinner keinen Preis bekommt?
7. + FM Wenn Dir etwas nicht gleich gelingt, verlierst Du dann schnell die Lust daran?
8. + HE Machst Du gern solche Sachen, bei denen Du Dich sehr anstrengen mußt, um sie zu schaffen?
9. + HE Spielst Du zu Hause mit anderen Kindern gerne Schule?
10. + FM Bist Du sehr traurig, wenn Du in einem Spiel verloren hast?
11. + HE Ziehst Du Dich morgens am liebsten alleine an?
12. + HE Wenn Du etwas machen willst und Du merkst, Du kannst es nicht gut, machst Du dann trotzdem weiter bis Du es geschafft hast?
13. + FM Hast Du Angst vor Strafe, wenn Du Dich dumm anstellst?
14. + HE Glaubst Du, daß Du alles lernen kannst, was Du später in der Schule lernen mußt?
15. + HE Freust Du Dich, wenn Du Vater oder Mutter helfen kannst?
16. + FM Wärest Du traurig, wenn Du in einem Spiel verlieren würdest?
17. + FM Möchtest Du noch gern ein Baby sein?
18. + FM Gibst Du leicht auf, wenn etwas nicht gleich klappt?
19. + HE Möchtest Du auch schwierige Sachen lernen, die Du jetzt noch nicht schaffst?
20. + HE Übst Du schwierige Sachen, bis Du sie schaffst?
21. + FM Hast Du Angst, daß die anderen Kinder Dich auslachen, wenn Du etwas nicht gut kannst?
22. + HE Hilfst Du Deinen Eltern gerne, auch wenn Du nichts dafür bekommst?

2.1. Kennwerte der Kinder im LMTK

Gruppe gehemmt:					Gruppe nicht-gehemmt:				
Vp	HE	FM	NH	GM	Vp	HE	FM	NH	GM
1	10	3	7	13	1	10	-	10	10
2	8	1	7	9	2	12	1	11	13
3	5	3	2	8	3	7	2	5	9
4	6	1	5	7	4	10	1	9	11
5	8	-	8	8	5	11	3	8	14
6	11	3	8	14	6	11	2	9	13
7	2	6	- 4	8	7	10	2	8	12
8	11	3	8	14	8	11	-	11	11
9	8	7	1	15	9	9	2	7	11
10	4	1	3	5	10	10	1	9	11
11	10	1	9	11	11	10	-	10	10
12	7	2	5	9	12	11	1	10	12
13	9	-	9	9	13	10	-	10	10
14	11	3	8	14	14	8	1	7	9
15	9	-	9	9	15	5	2	3	7
16	9	7	2	16	16	12	2	10	14
17	12	5	7	17	17	9	-	9	9
18	11	6	5	17	18	11	1	10	12
19	5	3	2	8	19	10	-	10	10
20	6	4	2	10	20	6	2	4	8

HE = Hoffnung auf Erfolg
 FM = Furcht vor Mißerfolg
 NH = Netto Hoffnung
 GM = Gesamtmotivation

3. HIP-Skala

Kindertagesstätte		Name der Erzieherin						
Name des Kindes	geboren am	Geschlecht	Datum					
Das Kind kann seine Bedürfnisse sehr gut äußern (z.B. ich möchte jetzt das tun oder nicht tun).								
Stimmt überhaupt nicht	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	Stimmt völlig
Das Kind gibt häufig Anweisungen und Befehle.								
Stimmt überhaupt nicht	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	Stimmt völlig
Das Kind läßt sich Gefühle wenig anmerken (es schluckt Ärger, Enttäuschung, Wut etc. in sich hinein).								
Stimmt überhaupt nicht	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	Stimmt völlig
Das Kind ist meistens mit Kompromißvorschlägen anderer einverstanden.								
Stimmt überhaupt nicht	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	Stimmt völlig
Das Kind spielt häufiger mit anderen Kindern (gemeinsam etwas bauen, Rollenspiele etc.) als <u>neben</u> anderen Kindern (malen, basteln etc.)								
Stimmt überhaupt nicht	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	Stimmt völlig
Das Kind isoliert sich, spielt häufig allein während des Freispiels.								
Stimmt überhaupt nicht	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	Stimmt völlig

7. Das Kind beansprucht häufig das Spielzeug oder Eigentum anderer durch Fordern oder durch Wegnehmen.

Stimmt
überhaupt
nicht

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Stimmt
völlig

8. Das Kind sucht eher Körperkontakt (Handhalten, Streicheln u.ä.) zur Erzieherin als zu Kindern.

Stimmt
überhaupt
nicht

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Stimmt
völlig

9. Das Kind setzt seine Bedürfnisse energisch durch.

Stimmt
überhaupt
nicht

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Stimmt
völlig

10. Das Kind stottert leicht oder verhaspelt sich.

Stimmt
überhaupt
nicht

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Stimmt
völlig

11. Das Kind verhält sich motorisch sehr aktiv.

Stimmt
überhaupt
nicht

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Stimmt
völlig

12. Das Kind setzt seine Bedürfnisse oft mit aggressiven Verhaltensweisen durch.

Stimmt
überhaupt
nicht

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Stimmt
völlig

13. Das Kind versteckt sich häufig hinter Äußerungen wie "das darf man nicht", "das ist nicht erlaubt" o. ä.

Stimmt
überhaupt
nicht

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Stimmt
völlig

14. Das Kind traut sich bei bestimmten Aufgabenstellungen wenig zu.

Stimmt
überhaupt
nicht

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Stimmt
völlig

15. Das Kind zeigt Initiative und Einfallsreichtum im Freispiel, so daß die anderen Kinder seinen Spielvorschlägen oft folgen.

Stimmt
überhaupt
nicht

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Stimmt
völlig

16. Das Kind macht Kompromißvorschläge, um fremde Bedürfnisse mit den eigenen zum Ausgleich zu bringen.

Stimmt
überhaupt
nicht

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Stimmt
völlig

17. Das Kind sitzt bei Kreisspielen oder beim Freispiel häufig in der Nähe der Erzieherin.

Stimmt
überhaupt
nicht

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Stimmt
völlig

18. Das Kind übernimmt in bestimmten Situationen von sich aus Verantwortung für die Gruppe oder einzelne (z.B. Vorbereiten gemeinsamer Aktivitäten, einzelnen Hilfestellung leisten u.a.).

Stimmt
überhaupt
nicht

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Stimmt
völlig

19. Das Kind beschäftigt sich eher nach Anweisung und Anleitung der Erzieherin als aufgrund eigener Spielideen.

Stimmt
überhaupt
nicht

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Stimmt
völlig

20. Das Kind sucht Körperkontakt, indem es andere neckt oder streichelt.

Stimmt
überhaupt
nicht

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Stimmt
völlig

21. Das Kind wendet sich häufiger an die Erzieherin als an seine Spielkameraden.

Stimmt
überhaupt
nicht

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Stimmt
völlig

22. Das Kind wird widerspenstig oder bockig, wenn es nicht seinen Willen bekommt.

Stimmt
überhaupt
nicht

☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
1	2	3	4	5	6	7

Stimmt
völlig

23. Das Kind spricht wenig von sich aus.

Stimmt
überhaupt
nicht

☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
1	2	3	4	5	6	7

Stimmt
völlig

24. Das Kind versucht häufig, sich Gemeinschaftsaufgaben (Tischdecken, Aufräumen, Vorbereitungen etc.) zu entziehen.

Stimmt
überhaupt
nicht

☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
1	2	3	4	5	6	7

Stimmt
völlig

25. Das Kind sucht von der Erzieherin Anregung oder Hilfe zu bekommen, bevor es etwas Neues beginnt.

Stimmt
überhaupt
nicht

☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
1	2	3	4	5	6	7

Stimmt
völlig

26. Das Kind versucht in Rollenspielen eine Führerrolle zu übernehmen.

Stimmt
überhaupt
nicht

☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
1	2	3	4	5	6	7

Stimmt
völlig

27. Das Kind zeigt Verständnis für die Wünsche und Bedürfnisse anderer Kinder seiner Gruppe.

Stimmt
überhaupt
nicht

☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
1	2	3	4	5	6	7

Stimmt
völlig

28. Das Kind kümmert sich wenig darum, von der Erzieherin Zuwendung oder Bestätigung zu erhalten.

Stimmt
überhaupt
nicht

☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
1	2	3	4	5	6	7

Stimmt
völlig

29. Das Kind gibt bei Mißerfolg rasch auf.

Stimmt
überhaupt
nicht

☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
1	2	3	4	5	6	7

Stimmt
völlig

30. Das Kind verteidigt sich auf Aggressionen in ähnlich aggressiver Weise.

Stimmt
überhaupt
nicht

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Stimmt
völlig

31. Das Kind beteiligt sich gern an einem Schabernack.

Stimmt
überhaupt
nicht

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Stimmt
völlig

32. Das Kind setzt sich kaum jemals über Regeln hinweg (Dazwischenreden, Stören etc.).

Stimmt
überhaupt
nicht

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Stimmt
völlig

33. Das Kind nimmt häufig nur passiv an den Beschäftigungen anderer teil.

Stimmt
überhaupt
nicht

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Stimmt
völlig

34. Das Kind neigt dazu, in die Spiele anderer Kinder störend einzugreifen.

Stimmt
überhaupt
nicht

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Stimmt
völlig

35. Das Kind läuft rasch zur Erzieherin, wenn es Schwierigkeiten hat.

Stimmt
überhaupt
nicht

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Stimmt
völlig

36. Das Kind lacht gern und laut, wenn es sich freut.

Stimmt
überhaupt
nicht

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Stimmt
völlig

37. Das Kind wird selten von sich aus aktiv.

Stimmt
überhaupt
nicht

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Stimmt
völlig

38. Das Kind setzt seine Bedürfnisse auch auf Kosten anderer Kinder durch.

Stimmt
überhaupt
nicht

☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
1	2	3	4	5	6	7

Stimmt
völlig

39. Das Kind ist meistens bestrebt, es der Erzieherin "recht" zu machen.

Stimmt
überhaupt
nicht

☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
1	2	3	4	5	6	7

Stimmt
völlig

40. Das Kind bemüht sich, Gruppenregeln zur Geltung zu bringen, um gemeinsame Aktivitäten zu erleichtern.

Stimmt
überhaupt
nicht

☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
1	2	3	4	5	6	7

Stimmt
völlig

41. Das Kind spricht leise.

Stimmt
überhaupt
nicht

☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
1	2	3	4	5	6	7

Stimmt
völlig

42. Das Kind sucht kaum jemals die Nähe der Erzieherin.

Stimmt
überhaupt
nicht

☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
1	2	3	4	5	6	7

Stimmt
völlig

43. Das Kind macht ungern Gruppenaktivitäten mit, muß dazu erst gedrängt werden.

Stimmt
überhaupt
nicht

☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
1	2	3	4	5	6	7

Stimmt
völlig

44. Das Kind ist leicht lenkbar, nimmt Impulse von anderen rasch auf.

Stimmt
überhaupt
nicht

☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
1	2	3	4	5	6	7

Stimmt
völlig

45. Das Kind macht bei Auseinandersetzungen mit anderen Kindern eigene Lösungsvorschläge.

Stimmt
überhaupt
nicht

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Stimmt
völlig

46. Das Kind geht auf dem Spielplatz oder beim Turnen motorisch stark aus sich heraus.

Stimmt
überhaupt
nicht

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Stimmt
völlig

47. Das Kind vermeidet möglichst, andere Kinder anzufassen.

Stimmt
überhaupt
nicht

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Stimmt
völlig

3.1. Einschätzskala zur Erfassung gehemmter Kinder im Kindergarten (HIP):

Werte der Vpn im Faktor I (soziale Passivität vs soziale Aktivität)

(+ = Geburtsdatum / wenn kein Zusatz: Wert der Einschätzskala und Urteil der Kindergärtnerin bezügl. sozialer Passivität/Aktivität des Kindes zum Zeitpunkt des Experimentes stimmen überein)

Gruppe sozial-aktiv	FI	Gruppe sozial-gehemmt	FI
1. + Mai 69	44	1. + Nov. 69	141
2. + April 69	47	2. + Mai 70	88
3. + Juni 69	47	3. + Nov. 68	108
4. + + Juli 69	99	4. + Dez. 69	116
(Einstufung Kinder- gärtnerin als nicht- gehemmt)		5. + Mai 69	118
5. + Nov. 69	56	6. + April 69	101
6. + Aug. 69	103	7. + Dez. 69	140
(Einstufung Kinder- gärtnerin als inzwi- schen nicht mehr gehemmt)		8. + Nov. 69	129
7. + Sept. 69	66	9. + Aug. 69	111
8. + Sept. 69	59	10. + Dez. 69	132
9. + Sept. 69	104	11. + Juni 69	137
(Einstufung Kinder- gärtnerin als nicht- gehemmt)		12. + Feb. 69	94
10. + Nov. 69	88	13. + Aug. 69	83
11. + Nov. 69	44	14. + März 69	95
12. + Mai 69	43	15. + Nov. 69	97
13. + Sept. 68	55	16. + Januar 69	117
14. + Juni 69	69	17. + Mai 69	132
15. + Juni 69	55	18. + Mai 69	117
16. + Juli 69	33	19. + April 69	127
17. + Mai 69	73	20. + März 69	137
18. + Dez. 69	56		
19. + Nov. 68	58		
20. + Okt. 69	44		

Die Höhe der Werte darf nicht absolut, sondern nur relativ innerhalb ein und derselben Kindergartengruppe gesehen werden.

Folgende items der Einschätzskala betreffen Faktor I:

(Minuswert betrifft Umpolung des Wertes für die Berechnung des Gesamtwertes)

-1/-2/-5/6/-9/-11/14/-15/-18/-20/23/-26/29/-31/33/-36/37/-40/41/43/
-45/-46/

4. Werte und Daten aus dem Experiment

4.1. Werte der Kinder zum ' sozialen Experimentierverhalten' (Zusammengefaßter Score)

Gruppe gehemmt		Gruppe nicht-gehemmt	
1.	0	1.	18
2.	5	2.	18
3.	3	3.	19
4.	0	4.	17
5.	0	5.	19
6.	8	6.	18
7.	9	7.	18
8.	10	8.	18
9.	8	9.	17
10.	14	10.	25
11.	14	11.	21
12.	13	12.	24
13.	11	13.	24
14.	15	14.	22
15.	20	15.	24
16.	16	16.	24
17.	16	17.	21
18.	16	18.	27
19.	28	19.	29
20.	27	20.	28

Punktwert konnte maximal 30 sein:

Maximal 5 Punkte pro Aufgabe - insgesamt 6 Aufgaben

4.2. Rohdaten zum sozialen Experimentierverhalten

Geheimt	Aufgaben						
	1	2	3	4	5	6	
1		+		+			1)
	+	+	+	+	+	+	2)
	+		++	+		+	3)
2		+	+	+		+	
		+	+	+		+	
		+	++	+++		++	
3	+	+	+	+	+	+	
	+	+	+	+	+	+	
	+++		+++	+++	+++	+++	
4							
5				+	+	+	
	+	+	+	+	+	+	
			++	++		+	
6							
	+	+	+	+	+	+	
	+				++	+	
7	+	+	+	+	+	+	
	+	+	+	+	+	+	
	+		++	+		+	
8							
9	+	+	+	+	+	+	
	+	+	+	+	+	+	
	+++	+++	+	+++	+++	+++	
10	+	+					
	+	+	+	+	+	+	
	+	++	+	+	+	+	
11		+		+	+	+	
	+	+		+	+	+	
				++			
12		+		+		+	
		+	+	+		+	
				+			
13							
	+	+					
	++	+					

Gehemmt	Aufgaben					
	1	2	3	4	5	6
14						
15						
		+	+	+	+	+
		+++	+++	+++	+++	+++
16		+		+	+	+
		+		+	+	+
		+				
17						
			+		+	+
18		+	+			+
		+	+			+
		+				+
19		+	+	+	+	+
		+	+	+	+	+
		+		+		++
20		+	+	+	+	+
		+	+	+	+	+
		++				

- 1) Reihe 1 = spontane Reaktion
- 2) Reihe 2 = Reaktion auf Aufforderung
oder
zusätzlicher Punkt für spontane Reaktion
- 3) Reihe 3 = Alternativen

Nicht-gehemmt	Aufgaben					
	1	2	3	4	5	6
1	+	+	+	+	+	+
	+	+	+	+	+	+
	+	++	+	++	++	+
2	+	+	+	+	+	+
	+	+	+	+	+	+
	+++	+++	++	++	+	+
3	+			+	+	+
	+		+	+	+	+
	+		+	+++	++	++
4	+	+	+	+	+	+
	+	+	+	+	+	+
	+++	++	+	++	++	++
5	+	+	+	+	+	+
	+++	+++	+++	+++	+++	+++
6	+	+	+	+	+	+
	+	+	+	+	+	+
	++	+	+			++
7	+	+	+	+	+	+
	+	+	+	+	+	+
	+++	+	+++	+++	+++	+++
8	+	+	+	+	+	+
	+	+	+	+	+	+
	+++	++	+	+	+	++
9	+	+	+	+	+	+
	+	+	+	+	+	+
	+	++	++	+		
10	+	+	+			
	+	+	+		+	+
	+		+++		+++	+++
11	+	+	+	+		+
	+	+	+	+	+	+
	+	+	+	+		++
12	+	+	+	+	+	+
	+	+	+	+	+	+
	+	++	++	+		
13	+	+	+	+	+	+
	+	+	+	+	+	+
	+	++	++	+++	+++	+++

Nicht-gehemmt	Aufgaben					
	1	2	3	4	5	6
14		+	+	+	+	+
	+	+	+	+	+	+
	+	++	++	++	+++	+++
15	+	+	+	+	+	+
	+	+	+	+	+	+
	++	++	+	++	+	+
16	+	+	+	+	+	+
	+	+	+	+	+	+
	+	+	+	+	+	+
17	+	+	+	+	+	+
	+	+	+	+	+	+
	+++	++	+++	+++	+++	+++
18	+	+	+	+	+	+
	+	+	+	+	+	+
	+	+	+	+	+	+
19	+	+	+	+	+	+
	+	+	+	+	+	+
	+	++	+	+	+	+
20	+	+	+	+	+	+
	+	+	+	+	+	+
	+++		+++	+++	+++	+++

ANHANG II

A. Vortrag zum Training sozialer Fertigkeiten auf dem GVT/DBV Kongreß in München 1974

Training sozialer Fertigkeiten

Ausgangspunkt unseres Trainingsprogrammes ist das Axiom: soziale Interaktionen verlaufen nicht willkürlich, sie sind strukturiert und regelgebunden. Der Mensch, als soziales Wesen, ist auf die Interaktion mit seinem Mitmenschen angewiesen, und er benötigt zur adäquaten Bewältigung verschiedener sozialer Situationen ein möglichst breites Verhaltensrepertoire sowie Steuerungsmechanismen, d. h. Kenntnis und Anwendung von Handlungsstrategien und sozialen Regeln. Dies zusammenfassend, spricht man von 'sozialen Fertigkeiten', die in einem Lernprozeß - zumeist während der Sozialisation - erworben werden.

Der Begriff der 'Fertigkeit' - englisch: skill - ist in seiner Definition in Anlehnung an die Lernpsychologie als übungsabhängige, zielgerichtete, koordinierte Handlung zu sehen, die auf einem Plan oder einer Strategie basiert. Aus Ergebnissen der experimentellen Sozialpsychologie (zu nennen wäre hier vor allem die Gruppe um Argyle in Oxford) lassen sich die (dem bisherigen Wissen nach) wichtigsten sozialen Grundelemente verbalen und nicht-verbalen Verhaltens entnehmen, deren Fehlen oder deren falsche Steuerung zu Interaktionsstörungen führen. Ein sog. Versagen in sozialen Situationen kann auf zweierlei beruhen:

1. Es liegt ein echtes Defizit im sozialen Verhaltensrepertoire und seiner Steuerung vor, d. h. der Lernprozeß während der Sozialisation weist Lücken auf.
2. Soziale Fertigkeiten wurden gelernt, werden aber durch Ängste, Unsicherheit oder andere psychische Belastung gehemmt oder verzerrt.

Im ersten Fall spricht man von 'sozialer Inadäquatheit' und im zweiten Fall von 'Sozialphobie'.

Die Differenzierungsgenauigkeit schwindet allerdings, wenn man berücksichtigt, daß längere fehlende Übung Verhaltensdefizite bewirken kann (Beispiel: Institutionalisierung) und Defizite massive Ängste provozieren können. Schwierigkeiten und Versagen im Bereich sozialer Interaktionen korrelieren hoch mit psychischen Störungen. Genauere Untersuchungen hierüber wurden in Oxford von Bryant & Trower ('Social Difficulty in a student Population', 1974) und anderen vorgenommen. Eine vorläufige Zusammenfassung der Untersuchungen und Therapieanwendungen findet sich in dem Artikel von Argyle, Bryant & Trower 'social skills training and psychotherapy' (1974).

Verhaltenstherapeutisches Vorgehen im Bereich 'sozialer Fertigkeiten' fand bisher vor allem und nur unter den Stichworten 'Desensibilisierung' (Sozialphobien) und 'Selbstsicherheitstraining' statt. Bei letzterem liegt der Schwerpunkt der Therapie im Einüben dominanter Verhaltensweisen im negativen Gefühlsbereich. Es wird damit eine ganz bestimmte Patientengruppe angesprochen: der gehemmte Neurotiker - zumeist aus der Mittelschicht, der sich seiner Unfähigkeiten zum Durchsetzen bewußt ist, der gerade diese Fertigkeiten in seiner Umwelt benötigt.

Soziale Interaktionen umfassen aber weit mehr als nur 'negative Dominanz'. Wir haben deswegen ein Gruppentraining konzipiert, welches ein breiteres Gebiet an 'sozialen Fertigkeiten' umfaßt. Das Trainingsprogramm entspricht dem Patienten, der neben sozialen Ängsten, Defizite im Sozialverhalten aufweist, die wiederum für ihn angstaussendend sind. Die Defizite können unterschiedlicher Art sein, haben aber zumeist die gleiche Auswirkung, nämlich die soziale Isolierung.

(Ähnliche Programme, allerdings als Einzeltherapie konzipiert, laufen seit 1966 in Oxford unter Argyle, Trower et al. und am Maudsley Hospital in London unter Marzillier. Gruppentraining wird in dieser Art bisher in England kaum, mit Ausnahme der Gruppe unter Falloon am Maudsley Hospital, in Amerika dagegen neuerdings sehr systematisch von Goldstein et al. durchgeführt. Goldstein ist, meines Wissens nach, bisher der Einzige der Trainingsprogramme 'sozialer Fertigkeiten' mit Psychotikern durchführte.)

Obwohl bisher fast ausschließlich mit Neurotikern therapeutisch im Bereich

sozialer Fertigkeiten gearbeitet wurde, fallen soziale Verhaltensdefizite vor allem in der Patientengruppe der Psychotiker auf. Gerade der Psychotiker aus der Unterschicht - wobei die Unterschicht den Hauptteil der Patienten ausmacht - sprach aber bisher sowieso am wenigsten auf Psychotherapien im traditionellen Rahmen an. Dies führte zu der Klassifizierung in Erfolgs- und Mißerfolgspatienten, den sog. 'yavis' und 'non-yavis' Patienten, wobei die ersteren zumeist aus der Mittel- und Oberschicht kommen. Da nun ein enger Zusammenhang zwischen psychischer Erkrankung und Schwierigkeiten im Bereich sozialer Interaktionen und eine korrelative Beziehung zwischen psychotischer Erkrankung und Unterschicht besteht, ergibt sich eine dringende Notwendigkeit therapeutischer Maßnahmen im Bereich der sozialen Fertigkeiten gerade für den sog. non-yavis Patienten. Dieser Gedanke wurde konsequent von Goldstein verfolgt und zu einem speziellen Therapieprogramm ausgebaut, das er 'Structured Learning Therapy' nennt und weitgehend mit unserem Trainingsprogramm übereinstimmt.

Bevor im einzelnen auf den Aufbau unseres Trainingsprogrammes eingegangen wird, soll noch kurz Fragestellung und Zielsetzung der Untersuchung genannt werden: Das Training hat im Sinne einer 'sozialen Rehabilitation' das Ziel einer tertiären Prävention, d.h. Verhinderung schwerwiegender Folgen vorangegangener Störungen, wie soziale Isolierung. Es soll hier nicht diskutiert werden, ob ein Defizit sozialer Fertigkeiten Ursache oder Folge der psychischen Störung ist, sondern wie man die Schwierigkeiten im Sozialverhalten, die sich u.U. schon vor, sicher aber während und oft nach Beginn der psychischen Störung zeigen, therapeutisch angegangen werden können. Man kann das Training auch unter dem Aspekt des 'Herstellungsexperimentes' sehen. Es mag im Bereich der Grundlagenforschung eine Antwort bezüglich der sozialen Relevanz der bisher in der Literatur angeführten sozialen Verhaltenselemente, -muster und -strategien liefern.

Die speziellen Fragestellungen lauten:

1. Kann ein Training bei Psychotikern in Remission mit erkennbaren und verbalisierten Interaktionsschwierigkeiten zu Veränderungen im definierten Bereich sozialer Fertigkeiten führen?

2. Wenn ja: haben diese Veränderungen einen Einfluß auf die sozialen Interaktionen des Patienten?
3. Sprechen die Trainingsmethoden innerhalb dieser Patientengruppe unterschiedlich an. Besteht ein Zusammenhang zwischen Trainingsansprechbarkeit und prämorbidem Persönlichkeit?

Das Trainingsprogramm

Da soziale Isolation einer fehlenden Kommunikation gleichzusetzen ist, zentrieren sich unsere therapeutischen Ziele um den kommunikativen Bereich der sozialen Interaktion, nämlich:

Kontaktaufnahme/Führen eines Gespräches/Kontaktbeendigung/Äußern von Bedürfnissen/Intensivierung einer Beziehung.

Die Umwetzung dieser komplexen Ziele in ein Verhaltenstraining geschieht mit Hilfe der Formulierung der jeweils zugehörigen Handlungsstrategien.

In Anlehnung an das Argylsche Regelkreismodell aus dem Bereich der motorischen Fertigkeiten dient uns ein etwas abgewandeltes Handlungsmodell zur schematischen Darstellung unseres therapeutischen Vorgehens. Ausgangspunkt unseres Trainings ist die kognitive Verarbeitung des informativen 'inputs' (Wahrnehmung, zum reaktiven 'output' (Handlung) über die Bildung von Strategien zur Erreichung eines Zieles. Im Sinne der 'Strategietheorie' von Miller, Galanter & Pribram (1960) lautet unsere Hypothese: sozial inadäquates Verhalten steht in einem engen Zusammenhang mit falschen oder fehlenden Handlungsstrategien. Strategien sind die Grundlage komplexer Fertigkeiten.

Strategien lassen sich verbalisieren und als Instruktionen übermitteln. Das Problem ist nur, daß die Strategien je nach Übung immer längere Verhaltenssequenzen steuern können. Ein geübter Schachspieler plant nicht nur von Zug zu Zug, ein Anfänger dagegen denkt erst mal schrittweise. Bezogen auf unser Trainingsprogramm sozialer Fertigkeiten bedeutete das die Ausformulierung der Haupt- und Unterstrategien. Da uns im täglichen Leben das Mißlingen von Selbstverständlichkeiten eher auffällt als das Gelingen, ist eine Strategie zur Findung von Strategien die Frage: woran liegt es, wenn es nicht klappt ... ?

Mit Hilfe weiterer Fremd- und Selbstbeobachtung kamen wir zu folgenden Strategien (vgl. Strategie-Gerüst zum Training S. 201 - 205).

Kommen wir noch einmal auf unseren Schachspieler zurück. Seine Strategien unterliegen natürlich nicht einer vollkommenen Freiheit, sondern sind an die 'Spielregeln' gebunden. Regeln schaffen eine Vorausssehbarkeit und einen Konsensus innerhalb der Interaktion. Regeln sind reine Wahrscheinlichkeitsaussagen auf der Basis gesellschaftlicher Fixierung. Die Strategie 'Grüßen' zur Kontaktaufnahme hat nur Sinn auf der Grundlage des Prinzips der Reziprozität und der sozialen Konvention des Grüßens.

Die Strategiebildung ist noch in einem weiteren Abhängigkeitsverhältnis, nämlich mit dem verbalen und nicht-verbalen Verhaltensrepertoire. Habe ich z.B. in meinem Verhaltensrepertoire nur die Elemente: leise, schüchterne Stimme, Kopf meist gesenkt, hastiger Laufschrift etc., dann hat die Strategie 'Grüßen' zur Kontaktaufnahme kaum Aussicht auf Erfolg. An die Frage: Was soll ich tun? schließt sich unweigerlich die Frage: wie soll ich es tun?

(Vgl. Merkblatt: "Was ist wichtig beim Grüßen?")

Das Was und Wie eines Verhaltens muß natürlich neben der Instruktion geübt werden. Einsicht allein genügt nicht. Als die geeignetsten Techniken zum Erwerb und zur Veränderung eines Verhaltens haben sich bisher das Lernen am Modell, das Rollenspiel und Feedback erwiesen. Diese Techniken sind aber nicht nur aus lerntheoretischen Erwägungen die methodische Trainingsgrundlage unseres Programmes, sondern sie scheinen auch am besten den Bedürfnissen der sog. non-yavis Patienten zu entsprechen.

Goldstein versuchte als einer der ersten klinischen Psychologen, neben der Feststellung des Phänomens des 'non-yavis' Patienten nach den möglichen Ursachen zu forschen und Änderungen zu suchen (1973). Er stieß unweigerlich auf die Tatsache, daß die übliche Psychotherapie speziell den Ansprüchen der Mittel- und Oberschicht entspricht, d. h. ihr Hauptgewicht liegt auf der Verbalisierung, der Introspektion mit Fragen nach Gefühlen und Intentionen und auf der Eigenständigkeit des Patienten. Berücksichtigt man aber einmal

die inzwischen ins Immense angewachsene Datensammlung der Sozialpsychologie zu den schichtspezifischen Sozialisationsprozessen, so erkennt man, daß z.B. verbale Elaboriertheit völlig an der Realität der Unterschicht vorbei geht. Das hat nichts mit Bewertung zu tun, sondern ist eine Frage des feststellbaren Unterschieds. So müßte eine Therapie nach Goldstein folgendermaßen aufgebaut sein, um den Ansprüchen der Unterschicht zu entsprechen: direktiv-aktiv-strukturiert-konkret-demonstrativ-zeitlich und inhaltlich überschaubar-bezogen auf Konsequenzen. Kurz gesagt: ein durchstrukturiertes Handlungsprogramm für eine Gruppe. Goldstein nennt sein nach diesen Kriterien aufgebautes Programm 'Structured Learning Therapy'. Es stimmt in weiten Teilen mit unserem Gruppentraining überein, obwohl wir unabhängig von der Literatur Goldsteins unser Programm entwickelten, d.h. seine Ideen waren für uns eher Verstärker als Auslöser.

Jede Gruppensitzung wird zuvor von den Trainern weitgehendst vorstrukturiert. Bestimmte Übungselemente tauchen in jeder Sitzung auf, z.B. Besprechung der wöchentlichen Hausaufgaben (die als Transfertraining gedacht sind), schriftliche und mündliche Instruktion von einem Lernprinzip, Ausschnitt aus unserem Modellfilm, Rollenspiel und videofeedback. Da die Übungen sich auf die gegenwärtigen Probleme und Situationen der Patienten beziehen, (eine dazugehörige Befragung zielt nicht auf verbale Beschreibung, sondern auf Vorspielen der konkreten Situation) ist das therapeutische Vorgehen in einem konkreten und demonstrativen Rahmen eingebettet. Die Trainer lenken direktiv den Ablauf der Stunde, soweit das mit der therapeutischen Zielsetzung 'Äußern der eigenen Bedürfnisse' zu integrieren ist, d.h. dem Patienten wird die Möglichkeit zur Lenkung der Stunde gegeben, aber sie wird nicht von ihm gefordert, wie etwa in einem 'nicht-direktiven' Ansatz.

Das Gruppentraining ist in seiner zeitlichen Ausdehnung (10 Doppelstunden) und auch vom Inhalt her, so hoffen wir, für den Patienten überschaubar. Jeder Patient wurde vor Beginn der Sitzungen in Form einer Vorbesprechung über Ziele und Methoden unterrichtet. Es wurde ein Vertrag aufgesetzt, indem die Rechte und Pflichten aller Teilnehmer schriftlich fixiert wurden.

Noch ein Wort zu unserem Modellfilm. Das Herstellen der modellhaften Szenen allein ist bereits schon einer Untersuchung wert. Da der Film von uns gespielt wurde, machten wir als Trainer praktisch vor dem eigentlichen Training eine Sensibilisierungsphase für die therapeutischen Zielsetzungen durch. Es fiel oft gar nicht leicht, bestimmte soziale Interaktionen modellhaft in Szene zu setzen. Beispiel: Wie signalisiere ich meinem Gesprächspartner, daß ich jetzt gehen möchte? Und zwar so, daß er es überhaupt merkt, sich aber nicht vor den Kopf gestoßen fühlt. Die Szenen wurden in einem mikroanalytischen Verfahren aufgenommen, d. h. mehrmals dieselbe Szene hintereinander mit und ohne Ton und mit unserer eigens erfundenen 'Seifenblasentechnik'. Seifenblasentechnik bedeutet das Abspielen der modellhaften Interaktion ohne Ton, doch versehen mit einem vertonten 'inneren Monolog'. Man denke an die Sprechblasen der Micky Maus Hefte. Die Seifenblasen des Films sind nach dem Prinzip Affekt/Skill/Verstärkung strukturiert, d. h. das Modell sagt innerlich: ich fühle mich jetzt so und so, ich möchte jetzt das und das machen. Wie gehe ich am besten vor? Ich mache es so und so. . Das habe ich jetzt wirklich gut gemacht.

Gehen wir zuerst einmal auf den letzten Teil des inneren Monologes ein, auf die Selbstverstärkung. Mit dem Modelltraining zur positiven Selbstinstruktion möchten wir Einfluß auf die Darbietungsrate des Gelernten beim Patienten nehmen. Gerade im Anfangsstadium des Trainings einer Fertigkeit wird alles einem noch wenig gekonnt erscheinen, man macht es, aber man empfindet dieselbe Unbeholfenheit, die das Schreiben mit der linken Hand auslöst. Da außerdem gehemmte Patienten noch überkritisch sich selbst gegenüber sind und die Umwelt diese ersten Versuche gar nicht bemerkt oder sie als linkisch klassifiziert, wäre es äußerst gefährlich, das Kontingenzmanagement völlig der Umwelt zu überlassen. Wir als Trainer können Einfluß auf den Lernprozeß nehmen, weniger jedoch auf die Darbietungsrate. Als Lösung aus diesem Dilemma bietet sich die Selbstverstärkung an, d. h. wir halten den Patienten an, sich selbst positive Konsequenzen zu setzen, und zwar unmittelbar nach der Handlung. Wir versuchen gezielt Einfluß auf Attribuierungsprozesse zu nehmen, da diese im zeitlich engsten Zusammen-

hang mit einer Handlung stehen. Uns geht es nicht um die Frage, subjektives oder objektives Erfolgserlebnis, sondern, wie kann ich therapeutisch das Problem der Motivierung zu einer Handlungsdarbietung steuern. Die Ergebnisse der sozialen Wahrnehmung haben gezeigt, daß es zumeist wichtiger ist, wie ich etwas sehe, als wie es eigentlich ist. Da jede Fertigkeit unweigerlich von einem Übungsfaktor abhängt, bedeutet eine geringe Motivation zur Darbietung auf Grund fehlender subjektiver Erfolgserlebnisse das Unterbinden zur Möglichkeit 'objektiver' Erfolgserlebnisse.

Unsere Seifenblasen lassen sich aber auch noch unter dem Stichwort 'Problemlöseverfahren' diskutieren. Es ist praktisch ein Modelltraining für Strategiebildung. In der Literatur findet sich neuerdings die Hypothese von Meichenbaum (1974), daß gerade bei Schizophrenen diese, die Koordination einer Handlung lenkenden Selbstinstruktionen fehlen (dasselbe gilt seiner Meinung nach für hyperaktive Kinder). Meichenbaum überprüfte das mit Leistungstests, die bestimmte kurzfristig lernbare Handlungsfertigkeiten verlangten. Das Nachlassen der Aufmerksamkeit z.B. während dieses Tests wurde von einer Kontrollgruppe durch 'Wachsamkeitsstrategien' verhindert. Diese konnten nach dem Test verbalisiert werden. Die Gruppe der Schizophrenen dagegen wendete keine Strategien an, und es kam jeweils zu frühen Verhaltenszusammenbrüchen. (Eine ähnliche Erfahrung machte ich mit dem Versuch, daß im Tierverhalten aufgezeigte Phänomen der 'conditioned suppression' mit Menschen zu replizieren. Der Versuch mißlang auf Grund der exp. nicht kontrollierten Variablen 'Strategiebildung'). Wie zu Beginn des Referates bereits gesagt, ist der wichtigste Aspekt unseres Programmes die Strategiebildung. Wir hoffen, mit der Seifenblasentechnik einen therapeutischen Weg dazu gefunden zu haben.

Zum Abschluß sollen noch ein paar aktuelle Probleme, die bis jetzt in unserer Trainingsgruppe aufgetreten sind, diskutiert werden:

Wir haben eine sog. dezentralisierte Gruppe, d.h. drei Trainer. Der Vorteil liegt nicht nur in der Modellheterogenität, sondern auch in der Arbeitsteilung. Ein gleichzeitiges Lenken und beobachten einer Gruppe psychisch schwer

Gestörten ist eine Überforderung. Gerade bei gehemmten Psychotikern ist ein ständiger Aufforderungscharakter zum Tun notwendig bei gleichzeitiger Vermeidung von Mißverständnissen und Überforderungen. Letztere lassen sich aber zumeist nur aus der Verhaltensbeobachtung im Verlauf der Stunde erschließen. Wir haben versucht, eine gewisse homogene Gruppe zusammenzustellen, doch verlangen die individuell unterschiedlich vorhandenen Fertigkeiten der Patienten individuelle 'shaping' Verfahren, die das Anstreben gemeinsamer Gruppenziele erschweren. Wir haben versucht, die sich daraus ergebende Dualität: Anstreben von Gruppenzielen ohne Rücksicht auf den Einzelnen, wie sie Falloon am Maudsley praktiziert oder Einzeltherapie, wie man es in Oxford macht, zu umgehen. Wir praktizieren eine Integration, d. h. die einzelnen Gruppenmitglieder werden nach unterschiedlichen Leistungskriterien bei gleicher Aufgabenstellung verstärkt. Das verlangt von den Trainern ein hohes Maß an Selbstkontrolle bezüglich ihres positiven feedbacks gegenüber den Patienten. Vor jeder Sitzung nimmt sich jeder Trainer vor, die besondere Verstärkerquelle für Patient X oder Y zu sein. Damit soll verhindert werden, daß sich innerhalb der Gruppe wieder sog. yavis Untergruppen bilden, die die gesamte Verstärkung der Trainer auf sich vereinen.

Mehrere Trainer 'überwachen' nicht nur besser die Patienten, sondern kontrollieren sich auch gegenseitig. Auch das Trainerverhalten ist eine Fertigkeit und bedarf des ständigen Feedbacks. Noch wirkungsvoller als die Kontrolle nach der Sitzung mit Hilfe des Tonbandgerätes ist die Kontrolle während der Sitzung (nach dem Prinzip der Effektivität des sofortigen, im Gegensatz zum verzögerten feedback). Günstig wäre natürlich, ein Trainingsprogramm für Trainer von dem Trainingsprogramm für Patienten ablaufen zu lassen. Da es sich hierbei aber um die erste Gruppe dieser Art handelt, verquickt sich beides. Wir selbst unterliegen unweigerlich auch einem 'shaping' Prozeß in Abhängigkeit von den Verstärkungen, die wir von unseren Patienten bekommen. Zwar nahmen wir uns bereits zu Beginn des Trainings vor, das Hauptgewicht nicht auf den verbalen Teil der Sitzung zu legen, doch stellten wir nach jeder Sitzung fest, daß wir doch immer wieder - wohl in Abhängig-

keit unserer schichtspezifischen Sozialisation - diesem Fehler unterlagen. Da wir aber dafür von unseren Patienten ganz und gar nicht verstärkt werden, läßt sich bereits von Stunde zu Stunde eine Abnahme unserer Sprechrate registrieren.

Im Gegensatz zu verbalen Instruktionen und Diskussionen sprechen die Patienten sehr gut auf Rollenspiel und videofeedback an. Beides löste bisher keine Angst aus, sondern wirkte echt motivierend. Das aktive Mitmachen der Trainer wird von den Patienten als Erleichterung empfunden. Es baut die Distanz zwischen Therapeut und Patient ab. Deshalb fühlen sich die Patienten auch nicht durch die drei Trainer eingekreist.

Zum Schluß möchte ich noch einmal betonen, daß in der theoretischen Konzeption, die hinter unserem Handlungsmodell steht, das Interessante nicht das Endprodukt, die Handlung als solche, sondern die dazu notwendige Strategie ist. Lerntheoretisch kann man wohl diese Problembewältigung mit der Ausbildung von 'learning sets' (Harlow) vergleichen.

Das von Argyle aufgeworfene Problem der Spezifizierung eines möglichen allgemeinen Persönlichkeitsfaktors 'soziale Kompetenz' läßt sich in unserem Handlungsmodell als die Frage nach der Art und der Anzahl der verfügbaren Bewältigungsstrategien integrieren. D.h. therapeutisch: Die Wahrscheinlichkeit eines Versagens in einer sozialen Situation ist um so größer, je weniger Strategien verfügbar sind. Das Nichtbewältigen eines Problems bedeutet Stress, was wiederum die Wahrscheinlichkeit psychischer Störungen erhöht.

Literatur zum Vortrag im Anhang II

- Argyle, M. Soziale Interaktion,
Kiepenheuer & Witsch, Köln 1972
- Argyle, M. /
Bryant, B.M.
& Trower, P. Social skills training and psychotherapy,
Psychological Medicine, 1974/4 (Vordruck)
- Bryant, B.M. &
Trower, P. Social difficulty in a student population,
British Journal Educational Psychology,
1974 (Vordruck)
- Goldstein, A. P. Structured learning therapy,
Academic Press, New York 1973
- Harlow, H. F. The formation of learning sets,
Psychological Review 1949, 56, 51-65
- Meichenbaum, D. Self-instructional methods,
in: F.H. Kanfer & A. P. Goldstein (Eds.),
Helping people change,
Pergamon Press, London 1974
- Miller, G.A. /
Galanter, E. &
Pribram, K.H. Plans and the structure of behavior,
Holt, New York 1960
- Zigler, E. &
Phillips, L. Social competence and the process-reactive
distinction in psychopathology, Journal of Abnor-
mal and Social Psychology, 1962, 65, 215-222

B. Strategiegerüst

THERAPEUTISCHE ZIELE

- I. Kontaktaufnahme
- II. Gespräch führen
- III. Kontakt beenden
- IV. Bedürfnisse äußern
- V. Beziehungen intensivieren

I. Kontaktaufnahme

Strategie 1: Zeige Partner Deine Kommunikationsbereitschaft

Taktiken:

- a) Blickkontakt
- b) Anlächeln
- c) Grüßen
- d) Fragenstellen
- e) Kommentar zur Situation
- f) mach ein Kompliment

Strategie 2: Beobachte die Reaktion Deines Partners

- a) keine Reaktion (muß in der Gruppe diskutiert werden)
- b) Reaktion:

Strategie 3: Suche Gesprächsthema
Steig ins Gespräch ein

Taktiken:

- a) sprich über Naheliegendes
- b) sprich über Banalitäten
- c) sprich über gemeinsame Erlebnisse
- d) sprich über gemeinsame Interessen

II. Gespräch führen

Strategie 1: Halte Gespräch aufrecht

Taktiken:

- a) stell Fragen
- b) verstärke
- c) zeige Aufmerksamkeit (höre zu)
- d) gib feedback

Strategie 2: Beteilige Dich aktiv

Taktiken:

- a) berichte selbst
- b) sprich Positives aus
- c) taste Interessen ab
- d) gehe auf das Gesagte ein
- e) rede nicht über Krankheiten

Strategie 3: Entscheide Dich, ob Dich die Person und/oder das Thema interessiert

I. Person interessiert mich vor allem

Taktik:

- a) Gehe zu Beginn auf das Thema ein, auch wenn es weniger interessant erscheint
- b) Versuche, über das Thema mehr über die Person selbst zu erfahren
- c) Sprich selbst über Persönliches
- d) Zeige Interesse für die Person
- e) Spiel nichts vor
- f) wechsele u. U. das Thema

II. Thema interessiert mich vor allem

Taktik:

- a) bleibe im Gespräch beim Thema
- b) Stell Fragen zum Thema
- c) Klammere Persönliches aus

III. Weder Person noch Thema interessieren mich

Taktik:

- a) Beende möglichst früh das Gespräch
- b) Signalisiere Ende des Gesprächs frühzeitig und deutlich
- c) Verletze den anderen nicht
- d) Sei freundlich und bestimmt

III. Kontakt beenden

Strategie 1: Signalisiere Ende

Taktiken:

verabschiede dich

zeige Intentionsbewegungen zum Aufbruch
(ändere Position etc.)

Sage, daß Du weg mußt

Stell keine neuen Fragen

Verstärke nicht (fürs Weiterreden)

Reaktion a:

geht nicht drauf ein -

siehe IV

Reaktion b:

geht drauf ein -

siehe:

Strategie 2: Schlage Brücke zum nächsten Mal

Taktiken:

stell Wiedersehen in Aussicht

verabrede Dich

zeige Deine positiven Gefühle dem anderen

Strategie 3: Bleibe bei Deiner Entscheidung der Beendung und führe sie durch

Taktiken:

zeige Kommunikationskonsistenz

IV. Bedürfnisse äußern

Strategie 1: sei egoistisch (Voraussetzung zu altruistischem Verhalten)

Taktiken:

sag häufiger 'ich'

spreche über Dich selbst

akzeptiere Komplimente

zeige Deine Gefühle und sprich sie aus

Strategie 2: setz Dich durch

Taktiken:

Bitte jemanden um eine Begründung

vermeide Rechtfertigungen

äußere unterschiedliche Meinungen

ergreife Initiative

Strategie 3: stelle Forderungen

Taktiken:

sag nein
besteh auf Deinem Recht
erbitte Hilfe
verlange etwas zu Deinem Nutzen (stell Forderungen)
setze Konsequenzen

Strategie 4: regele Konflikte

Taktiken:

1. versuche möglichst schnell, den anderen anzusprechen
2. bitte um (verlange) Aufklärung
3. versuche, die eigene Position und die des anderen möglichst klarzulegen
(wie ich das sehe, möchtest Du das und ich möcht das, ist das richtig?)

Lösung des Konfliktes durch Aufklärung von Mißverständnissen

4. suche möglichst viele Möglichkeiten für eine Lösung
5. versuche, Kompromisse auszuwählen, die für beide akzeptabel sind
6. gib dem anderen die Möglichkeit, das Gesicht zu wahren

V. Beziehungen intensivieren

Strategie 1: erhöhe Interaktionshäufigkeit

Taktiken:

versuche, den Partner häufiger in Gespräche zu verwickeln
gehe an Orte, wo er sich aufhält

Strategie 2: intensiviere die Kommunikation

Taktiken:

sprich über Persönliches
sprich Positives aus
verstärke
interessiere Dich für die Probleme des anderen

Strategie 3: ,schaffe gemeinsame Erlebnisse

Taktiken:

lade ein

biete Hilfe an

schlage Unternehmungen vor

suche nach gemeinsamen Hobbies, Interessen

Strategie 4: solidarisiere Dich zur Erreichung gemeinsamer Ziele

Taktiken:

tritt in eine Gruppe ein

C. Prinzipien des Trainings

und Merkblätter zum Training (Beispiele)

Einige Prinzipien des Trainings

I. Der Klient soll Probleme nicht nur verbalisieren, sondern zeigen, wie er sich in der Problemsituation verhält. Denn oft bedingt das Problematische Verhalten des Klienten das problematische Verhalten der Umwelt mit (Ansatz zur Vernhaltensänderung).

Beispiel: Arbeitskollegen grüßen nicht zurück - Interpretation der Klientin: sie mögen mich nicht - Grußverhalten der Klientin: leises Murmeln eines Grußes - somit erhöhte Wahrscheinlichkeit, daß die Umwelt das Grüßen der Klientin gar nicht registriert -.

II. Der Klient soll veranlaßt werden, sich anders zu verhalten. Festgefahrene Interpretationen der Klienten (z. B. Arbeitskollegen mögen mich nicht) verhindern Problemlösungen. Die Richtigkeit der eigenen Hypothesen über die Umwelt kann man nur überprüfen, indem man sich einmal verschieden verhält und schaut, ob die Umwelt darauf ebenfalls anders als zuvor oder gleich reagiert (Testen der Umwelt).

III. Das Verhaltensrepertoire des Klienten soll erweitert werden. Wir wollen und können nicht 'optimale' Verhaltensweisen instruieren und trainieren. Der Zweck des Trainings ist, dem Klienten zu helfen, über mehrere Verhaltensweisen zu verfügen und sie auszuüben. Somit hat er mehr Möglichkeiten, mit seiner Umwelt umzugehen. Im Idealfall kann er dann, anhand der Reaktionen der Umwelt, sein eigenes - für ihn optimales - Verhaltensrepertoire zusammenstellen.

IV. Der Trainer muß Lernfortschritte beim Klienten sofort verstärken. Je schlechter der Klient dran ist (d. h. je größer die Verhaltensdefizite), um so mehr positives feedback braucht er für seine Bemühungen zur Verhaltensänderung. Bereits kleinste Lernschritte sollten dann, wie im 'shaping', verstärkt werden.

V. Rollenspiel heißt: Üben von neuem Verhalten in einer angstfreien Umgebung. Mit zum Training gehört aber auch die Planung des Transfers des Geübten in die natürliche Umwelt (z. B. Hausaufgaben).

VI. Die Gruppe bietet ein breites Spektrum an Verhaltensmöglichkeiten für eine jeweilige Problemsituation. Die gegenseitige Hilfsstellung der Gruppenteilnehmer soll zeigen, daß jeder Lernender und Lehrer (d. h. hier Verhaltensmodell) sein kann (keiner kann alles oder nichts). Die Trainer machen den Lernprozeß mit. Problemlösungen werden nicht vorgesetzt, sondern gemeinsam erarbeitet.

Behandlungsvertrag

Wir, die Unterzeichnenden, treffen uns für die Zeit von 10 Wochen jeweils am Montagabend im Raum Nr. 14 in der Psychiatrischen Poliklinik, Hühelweg 2.

Die Leitung der Gruppe haben Herr Dr. Bergold, Fräulein Schiller und Fräulein Caesar.

Rechte und Pflichten der Teilnehmer der Gruppe:

Pflichten:

- A. Alle Teilnehmer der Gruppe verpflichten sich, nicht über persönliche Angelegenheiten einzelner Teilnehmer außerhalb der Gruppe zu sprechen.
- B. Alle Teilnehmer sollten regelmäßig und möglichst pünktlich an den Gruppensitzungen teilnehmen.
- C. Da es nicht eine Gesprächs- sondern eine Trainingsgruppe ist, werden praktische Übungen (wie z. B. Rollenspiel) durchgeführt, an denen jeder teilnehmen sollte.
- D. Jeder Teilnehmer erklärt sich bereit, zu Übungszwecken Filmaufnahmen von sich machen zu lassen.
- E. Das in der Gruppe Geübte muß während der Woche angewendet werden. Deswegen werden nach jeder Sitzung Aufgaben vereinbart, die von jedem Teilnehmer zu erledigen sind.

Rechte:

- A. Jeder Teilnehmer hat das Recht, während der Gruppensitzungen seine Meinung zu äußern und Fragen zu stellen.
- B. Jeder Teilnehmer hat das Recht, eine Veränderung der Übungen zu verlangen, wenn diese ihm zu schwierig oder zu Angst auslösend zu sein scheinen.
- C. Jeder Teilnehmer hat das Recht, bei Schwierigkeiten, die während der Woche und in der Gruppe auftreten, mit der Leitung der Gruppe telephonisch oder persönlich in Kontakt zu treten.

Unterschriften:

1

Instruktion zum Trainingsprogramm

Sie haben sich für das 'Kontakttraining' interessiert.

Wahrscheinlich sind Ihnen Fragen wie die folgenden immer wieder aufgetaucht:

Wie spreche ich einen Nachbarn in meinem Wohnblock an?

Wie beende ich ein Gespräch, wenn ich noch dringend etwas erledigen muß, ohne den anderen zu verletzen?

Wie führe ich z. B. in der Mittagspause ein Gespräch mit einem Arbeitskollegen, den ich kaum kenne?

Wie kann ich in einer Situation meine Wünsche gegenüber den anderen durchsetzen?

Wie gelingt es mir, öfter mit jemandem etwas gemeinsam zu unternehmen?

Diese Fragen lassen sich noch beliebig fortsetzen. Sie haben aber alle eins gemeinsam: sie beziehen sich auf das Problem des mitmenschlichen Kontaktes.

Warum braucht man Kontakt?

Man sagt, der Mensch braucht genügend Nahrung und Schlaf, um zu leben. Neuerdings weiß man aber, daß das allein nicht genug ist. Der Mensch braucht neben Nahrung und Schlaf den Kontakt mit anderen Menschen zum Leben. Durch menschlichen Kontakt bekommt man Anregung und Anerkennung.

Warum braucht man Anregung?

Zu den Dingen, die der Mensch am meisten fürchtet gehört die völlige Isolierung. Jahrelange Einzelhaft für Sträflinge gilt neben der Todesstrafe als härteste Strafe. Eine ähnliche Strafe erleiden unschuldig Säuglinge und Kleinkinder, die in Heimen aufwachsen müssen. Sie bekommen zwar genügend Nahrung und Schlaf, aber sie verkümmern dennoch abgekapselt von der Umwelt in ihren Bettchen. Sie haben kaum menschlichen Kontakt. Das Pflegepersonal beschäftigt sich mit jedem nur, um das Nötigste zu erledigen. Die Folgen dieser Abkapselung, der fehlenden Anregung sind schwere psychische Störungen. In Extremfällen können sie zum Tode führen.

Menschen verschaffen uns Anregung. Wir können uns z. B. Zeitungen kaufen, zu einer Sportveranstaltung gehen, Fernsehen schauen. Alles das bringt Anregung. Die befriedigendste Anregung erhalten wir jedoch durch den persönlichen Kontakt mit Menschen. Wir meinen damit den gegenseitigen Austausch von Anregungen. Die Brücke zu diesem persönlichen Kontakt ist das Sprechen miteinander: das kann ein kurzer Gruß im Treppenhaus sein, ein kleiner Schwatz am Arbeitsplatz über das Wetter oder ein langes Gespräch über persönliche Probleme mit einem Freund. Der gegenseitige Austausch von Anregungen ist wichtig für uns. Menschlicher Kontakt bedeutet Anregung und Beachtung. Durch Beachtung vom Partner erlangen wir Anerkennung. Die mitmenschliche Anerkennung ist die Voraussetzung für unsere Selbstachtung. Jeder Mensch braucht Anerkennung. Diese kann ganz unterschiedlich gegeben werden, z. B. durch Zärtlichkeit, durch Worte, durch Geschenke, durch Briefe, durch ein Lächeln. Immer aber bedarf es dazu Menschen. Ein Filmstar benötigt vielleicht Woche für Woche hunderte von schmeichelnden Zuschriften anonymer Verehrer als Anerkennung. Einem Wissenschaftler genügt u. U. ein öffentliches Lob nach Jahren, um sich bestätigt zu fühlen. Wir alle brauchen Anerkennung durch den anderen für unsere Selbstachtung. Wir sind somit alle voneinander abhängig. Wir alle müssen Anerkennung geben, um Anerkennung zu empfangen.

Das Suchen nach Anregung und Anerkennung veranlassen den Menschen zur Kontaktaufnahme. Anregung und Anerkennung sind die Voraussetzung für zwischenmenschliche Beziehung aller Art.

Beim Kontakt mit anderen Menschen stellt sich das Problem: wie sollen wir miteinander umgehen? Der Umgang mit Menschen ist schwierig. Darum haben sich im Laufe der Zeit unter den Menschen bestimmte Regeln herausgebildet. Diese Regeln schaffen eine Ordnung im Zusammenleben. Sie lenken unser Verhalten. Regeln vermindern unsere Angst im Umgang mit anderen Menschen. Regeln machen das Verhalten des anderen Menschen voraussehbar. So ist ja auch der Straßenverkehr geregelt, um unser Leben zu ver-

einfachen. Wenn wir uns z. B. an die Regeln einer Verkehrsampel halten, vermeiden wir Zusammenstöße. Die Verhaltensregeln erleichtern den Umgang miteinander. Sie sind die Grundlage für Kontakte und Beziehungen. Die Kenntnis der Regeln ist nicht angeboren. Die Regeln müssen gelernt werden. Und die Anwendung der Regeln ist nicht eine Frage angeborener Fähigkeiten sondern eine Frage der Übung.

Wir wollen in diesem Training diese Regeln kennenlernen und üben.

Die Regeln beziehen sich auf die Trainingsziele dieses Trainings:

1. Wie nehme ich Kontakt auf?
2. Wie führe ich ein Gespräch?
3. Wie beende ich einen Kontakt?
4. Wie äußere ich meine eigenen Bedürfnisse?
5. Wie festige ich meine persönlichen Beziehungen?

Wie wird unser Trainingsprogramm aussehen? Was haben wir vor?

Wir werden in unserem Training in kleinen Schritten vorgehen. Die oben genannten Trainingsziele werden wir in Unterziele aufteilen. Diese sind leichter zu erreichen.

Wir haben z. B. als erstes Trainingsziel die 'Kontaktaufnahme' genannt. Ein Unterziel dazu ist das 'Grüßen'. Wir werden gemeinsam in der Gruppe die Regeln des Grüßens besprechen und im Rollenspiel das Grüßen üben.

Was ist ein Rollenspiel?

Wir stellen uns dabei alltägliche Situationen im Umgang mit unseren Mitmenschen vor, z. B. das Grüßen eines Arbeitskollegen auf dem Weg zum Arbeitsplatz. In diesem Fall werden jeweils zwei Mitglieder der Gruppe diese Situation durchspielen. Sie werden aufeinander zugehen und sich grüßen als wären sie im Augenblick tatsächlich auf dem Weg zur Arbeit.

Zu den Trainingszielen werden in der Gruppe Instruktionen gegeben und Modellfilme zu sehen sein.

Was ist ein Modellfilm?

Modelle führen etwas vor, z. B. im Bereich der Mode Kleider. In unserem Fall aber zeigen Modelle, wie man sich in einer Situation verhalten soll. Wenn man nicht weiß, wie man seinen Arbeitskollegen grüßen soll, schaut man sich genau den Modellfilm an. Die Modelle im Film zeigen das Grüßen eines Arbeitskollegen. Hat man die Modelle genau beobachtet, versucht man sie nachzuahmen. So lernt man neues Verhalten.

Zum Lernen eines neuen Verhaltens gehört also das genaue Beobachten und das Nachahmen und das Üben. Zur Kontrolle unseres Übungsfortschrittes werden wir unser Übungsverhalten filmen. Nach jeder Übung werden wir uns gemeinsam die Filmaufzeichnung anschauen. Wir erhalten somit eine Rückmeldung über unser Verhalten.

Was ist eine Rückmeldung?

Eine Rückmeldung ist wie ein Echo. Wir hören und sehen (wenn wir filmen) noch einmal das, was zuvor passiert ist. Beim Vorspielen der Filmaufzeichnungen sehen wir uns, wie wir zuvor von unseren Mitmenschen gesehen worden sind. Genauso können sich z. B. Fußballspieler von ihrem Spiel am nachmittag abends im Fernsehen überzeugen. Sie können hinterher ihren Spielablauf kontrollieren. Dabei wird ihnen viel mehr auffallen als in der Aufregung des Spieles.

Sobald wir einige Sicherheit in den geübten Verhaltensweisen erlangt haben, werden wir sie in unserer täglichen Umgebung ausprobieren. Deswegen werden am Schluß jeder Gruppensitzung Hausaufgaben gestellt werden. Die Hausaufgaben werden Tätigkeiten sein, z. B. Grüßen von Arbeitskollegen.

Zu Beginn der nächsten Sitzung werden dann immer erst die Hausaufgaben der letzten Woche besprochen werden. Wir werden uns fragen, was leicht und was schwierig war und versuchen mögliche Schwierigkeiten durch erneutes Üben zu beheben.

Sicher haben Sie jetzt zu dieser Instruktion Fragen. Wir wollen noch einmal nach dem Lesen besprechen, was hier geschrieben steht. Bitte stellen Sie Ihre Fragen dazu. Sprechen Sie über Ihre besonderen Schwierigkeiten im Umgang mit Menschen.

I Gruppensitzung

Heute besprechen wir folgende Grundsätze des Lernens:

1. Verhalten ist veränderbar
2. Verhalten wird durch Belohnungen verändert
3. Man kann nur ein ganz bestimmtes Verhalten in einer ganz bestimmten Situation durch eine Belohnung verändern.

Wenn wir als Kind auf die Welt kommen, sind wir völlig hilflos. Alle Verhaltensweisen, die wir zum Leben brauchen, lernen wir nach der Geburt. Wir lernen zu laufen, zu sprechen, mit Messer und Gabel zu essen, uns anzuziehen etc. Zu allem brauchen wir einen Lehrer, der uns diese Dinge beibringt und uns beim Üben hilft. In der Kindheit sind meist unsere Eltern die Lehrer.

Wir lernen neue Dinge und verlernen andere, d. h. wir vergessen sie. Mit zehn Jahren zeigen wir andere Verhaltensweisen als mit vier Jahren. Wir haben mit zehn Jahren neue Verhaltensweisen hinzugelernt und zeigen diese. Durch Lernen verändert sich unser Verhalten.

Verhalten ist veränderbar. Wir können jede unserer Verhaltensweisen ändern, indem wir Neues hinzulernen.

Nun lernen wir aber nicht alles, was in unserer Umgebung an Verhaltensweisen auftritt. Der Sohn in einer Familie lernt meist nicht das Kochen, obwohl seine Mutter es ihm Tag für Tag vormacht. Er lernt dagegen vielleicht Zeitungen austragen; denn dafür bekommt er Geld. Der Mensch bemüht sich zumeist für Belohnungen. Wir ändern unser Verhalten, wenn wir dafür eine Belohnung bekommen.

Wenn eine Mutter ihrem zweijährigen Kind das Sprechen lehren will, benützt sie eine Anzahl von Belohnungen, z. B. Streicheln, Lächeln, Hochheben, Bonbons, etc. Die Belohnungen steigern die Lernbegeisterung des Kindes. Es strengt sich dafür an. Gleichzeitig belohnt aber auch das Kind die Mutter, indem es lernt. Jedes neue Wort, das es aussprechen kann, ist eine Belohnung für die Mutter. Für jedes neugelernte Wort wird die Mutter sich weiter bemühen, ihrem Kind das Sprechen beizubringen. Mutter und Kind verändern im Laufe der Zeit ihr Verhalten durch gegenseitige Belohnungen. Das Kind lernt das Sprechen. Die Mutter lernt, wie man einem Kind das Sprechen beibringt.

Dieser Austauschprozeß findet immer statt. Möchte ich jemandem etwas beibringen oder sein Verhalten ändern, werde ich mit Belohnungen arbeiten. Gleichzeitig werde ich für mein Lehrerverhalten belohnt durch die Veränderung, die ich beim anderen bewirke. Wir alle sind somit Lehrer und Schüler, denn wir alle verändern uns gegenseitig.

Wenn ich nun etwas verändern will, muß ich das Folgende beachten: Man kann nur ein ganz bestimmtes Verhalten in einer ganz bestimmten Situation verändern. Sage ich z. B.: "Ich möchte, daß mein Sohn ein guter Schüler wird", so muß ich erst einmal fragen: Welche Verhaltensweisen zeigt ein guter Schüler? Ich muß ganz bestimmte Verhaltensweisen im Auge haben, um zu wissen, was und wann ich belohnen soll. Ich sage also besser z. B.: "Ich möchte, daß mein Sohn jeden Nachmittag seine Rechenaufgaben erledigt." Somit weiß ich, was ich belohnen soll: das Erledigen der Rechenaufgaben. Und ich weiß, wann ich belohnen soll: an den Nachmittagen, an denen die Rechenaufgaben fertig sind.

II Gruppensitzung

Grundsätze des Lernens

Wir haben in der letzten Gruppensitzung schon über die Belohnung gesprochen, und wir wollen heute noch einmal darauf eingehen, weil das etwas sehr wichtiges ist:

Die Belohnung ist für jeden wichtig, weil sie jeder braucht.

Belohnung bedeutet Anerkennung. Wir brauchen die Anerkennung vom anderen für unsere Selbstachtung.

Belohnungen haben also alle gern, darum teilt man sie aus. Man erwirbt damit Sympathien vom anderen. Zur Kontaktaufnahme braucht man die Sympathie des anderen.

Wenn man den anderen freundlich grüßt, grüßt dieser meist freundlich zurück, denn dieses Grüßen ist bereits eine Belohnung und man freut sich darüber. Als Dank für diese Belohnung belohnt man auch wieder den Grüßenden, indem man freundlich zurückgrüßt. Belohnt man den anderen, lohnt er es einem zurück. So kann eine Kette von gegenseitigen Belohnungen in Gang gesetzt werden.

Wir sagten: das Grüßen selbst ist schon eine Belohnung. Jetzt kann man diese Belohnung noch ausweiten, indem man dem anderen etwas Nettes sagt nach dem Grüßen, z. B. kann man dem anderen ein Kompliment machen.

Wir müssen nicht nur lernen, ein Kompliment zu machen, sondern auch lernen, ein Kompliment anzunehmen. Es ist für uns Erwachsene meist schwierig, eine Belohnung anzunehmen, weil wir als Kinder oft hörten: man darf nicht stolz auf sich sein oder sich was einbilden, man soll sich nicht freuen, weil man z. B. schöne Haare habe usw. Unsere ganze Erziehung zielt darauf ab, uns zu Kritik und Selbstkritik zu erziehen. Wir sollen schauen, was nicht gut an uns ist. Diese Erziehung ist falsch! Wir müssen lernen, uns über unsere guten Dinge zu freuen. Wenn uns jemand etwas Nettes sagt, müssen wir es auch annehmen. Man soll sich über seine guten Leistungen freuen. Um den anderen gern zu haben, müssen wir uns auch selbst gern haben. - Wenn wir sehen, daß wir etwas gut machen, dann brauchen wir auch nicht immer zu warten, bis die anderen uns dafür belohnen, sondern wir freuen uns selbst darüber. Wir belohnen uns selbst. Wir sagen uns innerlich z. B.: das habe ich jetzt ganz toll gemacht! Und wir sagen es uns sofort. In vielen Experimenten hat man herausgefunden, daß es am wirksamsten ist, wenn man sofort belohnt. Das heißt auch: wir belohnen unseren Partner am besten sofort. Macht uns jemand z. B. ein Kompliment, dann belohnen wir den anderen dafür, indem wir unsere Freude darüber zeigen, uns bedanken, ihn anlächeln, mit ihm sprechen. Also, ich freue mich innerlich darüber und zeige es offen dem anderen.

Merke also:

1. Belohnungen sind wichtig.
2. Wir gewinnen Sympathien, wenn wir den anderen belohnen.
3. Wir müssen Belohnungen annehmen.
4. Wir müssen auch uns selbst belohnen.
5. Es ist wichtig, sofort zu belohnen.

II Gruppensitzung

Was ist wichtig beim Grüßen?

(welche Wirkung hat)

1. Blickkontakt

Möchte ich jemand grüßen, dann schaue ich den anderen vorher an und zeige ihm somit meine Kontaktbereitschaft.

Möchte ich von jemandem begrüßt werden, dann zeige ich meine Kontaktbereitschaft, indem ich den anderen anschau.

Wenn ich nicht grüßen will, schaue ich auf den Boden.

Wenn ich also keinen Kontakt aufnehmen will, zeige ich keinen Blickkontakt.

Wenn ich noch etwas nach dem Grüßen sagen will, zeige ich früh Blickkontakt und grüße schon aus der Entfernung.

Wenn ich also den anderen schon von weitem anschau, grüße ich bereits in Rufweite und sollte noch ein paar Worte dazu sagen, z. B. "wie geht's".

2. Gesichtsausdruck

Grüße ich freundlich, so grüßt der andere wahrscheinlich auch freundlich zurück.

Grüße ich unfreundlich, mache ich ein mürrisches Gesicht, wird der andere kaum freundlich zurückgrüßen.

3. Bewegungstempo

Möchte ich nach dem Grüßen nicht weiter mit dem anderen sprechen, dann verändere ich mein Gehtempo nicht, ich laufe im gleichen Tempo weiter.

Möchte ich nach dem Grüßen noch ein paar Worte sagen, dann verlangsame ich das Gehtempo.

Möchte ich nach dem Grüßen ein Gespräch beginnen, dann verlangsame ich das Gehtempo und bleibe vor dem anderen stehen.

4. Körperorientierung

Möchte ich den anderen grüßen, dann wende ich mich zu ihm hin, wenn er in meiner Nähe ist.

Möchte ich keinen Kontakt mit ihm aufnehmen, dann wende ich mich von ihm weg.

5. Kopfhaltung

Möchte ich Blickkontakt zeigen, dann muß ich meinen Kopf in Richtung des Gesichtes des anderen lenken.

Wenn ich also mit jemandem Kontakt aufnehmen möchte, dann drehe ich meinen Kopf zu ihm hin und schaue ihn an.

Schaue ich nur aus den Augenwinkeln zu jemandem und halte meinen Kopf in eine andere Richtung, dann möchte ich beim Schauen vom anderen meist nicht bemerkt werden, ich möchte also keinen Kontakt aufnehmen.

6. Lautstärke der Stimme

Grüße ich deutlich, dann hört mich der andere.

II Gruppensitzung

Was ist wichtig beim Grüßen? (Fortsetzung)

zu

6. Lautstärke der Stimme

Murmele ich die Begrüßung in mich hinein, dann kann es sein, daß der andere mich nicht hört.

Grüße ich zu laut, dann erschrecke ich den anderen vielleicht.

7. Aussprechen des Namens

Nenne ich beim Grüßen den Namen des anderen, so mache ich die Begrüßung ein wenig persönlicher. Ich zeige, daß ich ganz speziell diese Person grüße.

All diese Dinge sind wichtig, sie bestimmen, ob der andere zurückgrüßen wird und wie er zurückgrüßen wird. Ich kann dadurch die Reaktion des anderen mitbestimmen.

Merke: Wie ich in den Wald hineinrufe, so tönt es zurück.

Achtung:

Ich habe alle die Regeln zum Grüßen befolgt und werde dennoch nicht zurückgegrüßt. Es liegt also nicht an mir.

Woran kann es dann liegen? Es gibt mehrere Möglichkeiten, woran es liegen kann, z. B.:

Der andere will nicht grüßen.

Die Situation war ungünstig (der andere ist gerade beschäftigt usw.).

II Gruppensitzung

Was mache ich nach dem Grüßen?

Ich habe jemanden begrüßt und finde ihn sympathisch. Ich möchte gerne ein paar Worte mehr wechseln. Wie mache ich das?

Bevor ich ihn das nächste Mal sehe, überlege ich mir, worüber ich mit ihm sprechen könnte.

Eine Möglichkeit wäre, ihm (oder ihr) etwas Nettes sagen, (d. h. ein Kompliment machen). Es sollte aber auch wirklich wahr sein, weil der andere es sonst merkt. Wenn ich also etwas Positives am Gegenüber sehe, dann spreche ich es aus.

Wie mache ich es nun, wenn ich den anderen wiedersehe?

1. Ich schaue den anderen schon möglichst früh an, damit er weiß, daß ich mit ihm Kontakt aufnehmen möchte.
2. Ich gehe auf ihn zu und verlangsame mein Tempo, grüße ihn und bleibe stehen. Dann sage ich ihm das, was ich mir vorgenommen habe.
3. Ich achte darauf, wie er es aufnimmt. Er kann sich darüber freuen oder nicht. Wenn er sich nicht freut, dann kann es sein, daß er nicht gewöhnt ist, ein Kompliment zu erhalten. Wenn er gar nicht reagiert, dann war vielleicht die Situation ungünstig gewählt.
4. Wenn ich nicht weiter sprechen möchte, dann verabschiede ich mich danach.

I Gruppensitzung

HAUSAUFGABE

NAME:

Begrüße in der nächsten Woche 4 oder 5 Bekannte auf verschiedene Art und Weise.

1. Zeige früh oder spät Blickkontakt (schau Partner eher oder später an).
2. Grüße freundlich "freundlich" oder neutral (zeige ein freundliches oder ein neutrales Gesicht, sprich den Namen des Partners aus oder nicht).

Beachte: Was macht der andere? Grüßt er zurück? Wie grüßt er zurück?

- Notiere:
1. Wann wurde begrüßt? (Uhrzeit ungefähr)
 2. Wo wurde begrüßt? (Ort)
 3. Wer wurde begrüßt?
 4. Wie wurde begrüßt? (wie habe ich begrüßt?)
 5. Wie war die Reaktion des anderen? (Wie grüßte der Partner oder wie verhielt er sich?)

Grüßen	1	2	3	4	5
Wann (Zeit)					
Wo (Ort)					
Wen (Person)					
Wie (wie habe ich ge- grüßt)					
Reaktion des an- deren					

Merkblatt

Wie zeige ich als Zuhörer einem Gesprächspartner, daß mich das, was er erzählt, auch wirklich interessiert?

Wie zeige ich Aufmerksamkeit?

Versuche einmal bewußt unaufmerksam zu sein, während der andere spricht, d. h.:

1. Schau den Partner nicht an,
2. schau ihn nur ab und zu an, und dann schau im Zimmer herum, spiele mit einem Gegenstand, scharre mit den Füßen, schau auf die Uhr. Das sind alles Zeichen, daß Du Dich im Moment mit anderen Dingen beschäftigst, daß Du keine Aufmerksamkeit für den Partner zeigst.
3. Schau den Partner an, aber verziehe keine Miene, d. h. egal, ob der Partner nun etwas Lustiges, Trauriges, Aufregendes erzählt, mache immer das gleiche Gesicht. Denke ans Jassen, Kartenspieler verziehen oft keine Miene, um den Partner zu verwirren. Er soll nicht aus ihrem Gesicht lesen können, ob sie im Moment gute oder schlechte Karten haben. Man spricht in so einem Fall von einem 'Pockergesicht'. Wenn Du also im Gespräch als Zuhörer keine Miene verziehest, dann verwirrst Du auch den Gesprächspartner. Er denkt dann, das Ganze interessiere Dich gar nicht.

Wichtige Merkmale für gutes Zuhören sind also:

1. Blickkontakt mit dem Partner
Der Zuhörer kann mehr Blickkontakt zeigen als der Sprecher. Der Sprecher beschäftigt sich oft so sehr mit dem Gesprächsstoff, daß er den Zuhörer nicht laufend anschauen kann. Er zeigt dann nur kurzen Blickkontakt zur Überprüfung, ob der andere noch zuhört. Als Zuhörer hat man also mehr Zeit, Blickkontakt zu zeigen.
2. Beschäftigung mit dem Gesprächspartner
Wenn man als Zuhörer den Gesprächspartner und den Gesprächsstoff interessant findet, dann läßt man sich nicht durch andere Dinge in der Umgebung oder durch andere Gedanken ablenken. Wegschauen z. B., an der eigenen Kleidung herumspielen, wenn der andere erzählt usw. sind Zeichen von Desinteresse.
3. Habe Zeit und Ruhe als Zuhörer
Wenn Du im Moment keine Zeit oder keine Ruhe zum Zuhören hast, so sage das gleich zu Beginn dem Gesprächspartner. Zwingt Dich also nicht zum Zuhören. Wenn Du nämlich im Moment weg möchtest und nervös bist, so sieht man Dir das auch an. Ein nervöser Zuhörer zeigt laufend Hand-, Arm- und Beinbewegungen (er scharrt z. B. mit den Füßen, rutscht im Stuhl vor und zurück usw.). Denke an die Regel: wie man in den Wald hineinruft, so tönt es zurück. Also, Deine Unruhe macht den Gesprächspartner wiederum unruhig und so wird kein gutes Gespräch zustande kommen. Habe also als Zuhörer Zeit und Ruhe und zeige das auch.
4. Den Gesprächsstoff miterleben
Spiegle als Zuhörer im Gesicht die Gefühle des Erzählers wider, d. h. lache mit, wenn der andere sich über etwas freut oder etwas Lustiges erzählt, zeige aber auch im Gesicht Dein Mitgefühl, wenn er etwas Trauriges erzählt.

(Fortsetzung)

Wie zeige ich als Zuhörer Aufmerksamkeit?

5. Zwischenbemerkungen

Man kann als Zuhörer auch mit ganz wenigen Worten seine Aufmerksamkeit zeigen, z. B. mit kleinen Zwischenbemerkungen, wie:

hm, hm - so, so - wirklich? - tatsächlich? - prima - nein, wie schrecklich usw.

Damit zeigt man dem Partner, daß man seine Rede laufend verfolgt. Man zollt so dem Gesprächsthema Aufmerksamkeit und dem Gesprächspartner damit Anerkennung. Anerkennung ist eine Belohnung. Wenn ein Verhalten belohnt wird, macht man es immer wieder. Der Gesprächspartner wird sehr wahrscheinlich immer wieder mit Dir sprechen, wenn Du ihn als Zuhörer so durch Deine Aufmerksamkeit belohnst.

6. Kopfnicken

Man kann als Zuhörer auch ohne Worte dem Partner zeigen, daß man seine Rede laufend verfolgt, nämlich durch Kopfnicken. Kopfnicken ist ein 'ja-Zeichen'. Man sagt so dem Partner ohne Worte: 'Ja, ich höre Dir gern zu, denn das, was Du erzählst, interessiert mich.'

7. Nachfragen und Wiederholen

Wenn Du etwas im Gespräch nicht verstehst, so frage nach. Fragen zum Thema zeigen Aufmerksamkeit und sind also Zeichen der Anerkennung des Gesprächspartners. Fragst Du z. B.: 'Das habe ich jetzt nicht verstanden. Könnten Sie mir bitte noch einmal erklären, wie Sie das meinen?' so zeigst Du, daß Du Dich mit dem Thema beschäftigst. Mit Fragen zum Thema unterbrichst Du nicht den Partner sondern zeigst Deine Aufmerksamkeit, Du belohnst damit den Partner. Jeder Mensch erklärt gerne etwas.

Wiederhole auch als Zuhörer ab und zu mit eigenen Worten das, was der andere Dir erzählt. Der Partner hat dann ein Echo von Dir. Er weiß dann, ob er auch richtig verstanden wird. Ein Echo vom Partner ist immer ein Zeichen der Anerkennung.

Merke also:

Man zeigt seine Aufmerksamkeit als Zuhörer mit Worten und ohne Worte!

Merkblatt

Wie breche ich ein Gespräch ab?

Es kann passieren, daß jemand mit mir ein Gespräch anfängt und ich im Moment keine Lust habe (ich bin gerade sehr müde) oder keine Zeit habe (ich muß noch was erledigen). Wie verhalte ich mich da? Es ist wichtig, daß ich dem anderen frühzeitig und erkennbar zu verstehen gebe, wie es um mich steht. Also, daß ich nichts vorspiele. Es gibt mehrere Möglichkeiten, warum ich im Moment kein Gespräch führen möchte oder nicht mehr weiter reden möchte:

1. Ich habe es im Moment sehr eilig.

Ich sehe den anderen, grüße ihn kurz, bleibe aber gar nicht erst stehen, sondern teile ihm im Vorbeilaufen mit, daß ich noch etwas zu erledigen habe. Mein Tempo ist ein sichtbares Zeichen für meine Eile. Der andere weiß dann auch schon ohne Worte Bescheid.

2. Ich bin im Moment sehr müde oder mit anderen Gedanken beschäftigt. Ich sage dann dem Partner ehrlich, wie es zur Zeit um mich steht.

Er wird dafür Verständnis haben müssen. Bin ich im Moment z. B. sehr müde, so zeige ich das auch in meinem Gesicht und in meinen Bewegungen. Ich sage z. B. nicht: 'Ich bin gerade sehr müde von der Arbeit', und schaue dabei munter und wach aus. Ich muß also immer mit Worten und ohne Worte ein und dasselbe aussagen, sonst verwirre ich den anderen, oder er glaubt nur einem von beidem, z. B. meinem Sprechen ohne Worte. Sage ich ihm: ich bin müde, und mache gleichzeitig ein nicht-müdes Gesicht, dann sagt sich der Partner vielleicht: die ist ja gar nicht müde, die sagt das nur so.

Ich versuche auch nicht, krampfhaft zuzuhören und krampfhaft wach auszuschauchen, wenn ich gerade müde bin. Man sieht meine Müdigkeit meist dennoch. Ich verwirre den Partner damit: einmal bleibe ich stehen und höre zu - das sind Zeichen für den Partner zum Weiterreden - zum anderen schaue ich müde und desinteressiert aus - das sind Zeichen für den Partner zum Aufhören - Wie soll er sich dann verhalten?

Ich gebe also besser meinem Partner immer eindeutige Zeichen mit und ohne Worte darüber, wie es zur Zeit um mich steht. Er kann dann besser sein Verhalten danach ausrichten.

3. Es kann sein, daß ich zwar im Moment nicht Zeit zum Sprechen habe, aber eigentlich gerne mit dem Partner sprechen würde. Ich teile das auch dem anderen mit und schlage gleich einen anderen Zeitpunkt zu einem Gespräch vor. Ich vereinbare ein Treffen und schlage so eine Brücke zum nächsten Mal.

4. Jedes Gespräch hat aus Zeitgründen oder aus anderen Gründen mal ein Ende. Eine Verabschiedung bedeutet aber keine endgültige Trennung sondern nur eine zeitliche Trennung. Ich breche also nicht die Beziehung zum anderen, wenn ich sage: 'Ich muß jetzt leider gehen'. Schon das Abschiedswort 'Auf Wiedersehen' deutet ja auf ein Wiedertreffen. Ich habe also keine Hemmungen, selbst den ersten Schritt zum Gesprächsende zu tun. Ich habe ja die Möglichkeit beim Abschied, eine Brücke zum nächsten Mal zu schlagen, eine Verabredung zu treffen, ich sage z. B.: 'Ich würde gerne noch länger mit Ihnen reden. Wann könnten wir uns wiedersehen?'

Oft führt man auch nur reine 'Höflichkeitsgespräche'. Was heißt das? Man tauscht mit jemandem ein paar freundliche, oft auch belanglose, Worte aus (z. B. mit einem anderen Hausbewohner). Man zeigt so, daß der andere für einen nicht 'Luft' ist, sondern als Mensch existiert.

Wie beende ich nun so ein Höflichkeitsgespräch?

Meist beläßt man es beim Austausch der üblichen Worte (z. B. 'wie geht's?' - wie war das Wochenende?' etc.). Sind die Fragen vom anderen beantwortet worden und tritt die erste Gesprächspause ein, dann verabschiedet man sich

Merkblatt (Fortsetzung): Wie breche ich ein Gespräch ab?

(z. B. mit 'also dann - schöne Grüße noch - alles Gute -' etc.). Der Partner erwartet meistens auch kein längeres Gespräch. Er will auch nur ein paar nette Worte austauschen.

Merke:

Es ist allgemein wichtig beim Beenden eines Gespräches, daß man sich nicht nur mit dem Mund verabschiedet, sondern auch mit dem Körper zeigt, daß man jetzt gehen will. Sage ich z. B. 'Ich muß jetzt gehen' und bleibe weiter stehen, dann weiß der Partner gar nicht, woran er dran ist. Er fragt sich: 'Will der andere jetzt gehen oder nicht? D. h. also, wenn ich mich für die Beendung eines Gespräches entschieden habe, dann bleibe ich bei meiner Entscheidung und führe die Entscheidung durch. Ich sage also mit Worten, daß ich jetzt gehe und zeige es ohne Worte, indem ich gehe. Ich verabschiede mich also, gebe dem anderen u. U. die Hand (wenn ich ihn gut kenne oder nach einem längeren Gespräch), wende mich ab und gehe.

Hausaufgaben

Gruppensitzung 9

Name: _____

Lies Dir zu Beginn der Woche noch einmal das Merkblatt durch:

Wie breche ich ein Gespräch ab?

Erinnere Dich auch an die Modellfilme, die Du in der letzten Gruppensitzung sahst.

Hausaufgaben:

Führe mit verschiedenen Personen Gespräche und beende jedesmal Du das Gespräch, und zwar

1. vereinbare beim Abschied ein neues Treffen (weil Dir die Person oder das Thema interessant ist).

Notiere Dir hinterher (auf diesem Blatt):

A. Wie lief das Gespräch?

B. Wie habe ich das Gespräch beendet?

C. Wie war die Reaktion des Partners?

D. Schwierigkeitsskala:

Das Beenden des Gespräches war für mich schwierig:
(Mach ein Kreuz)

gar nicht	ein wenig	sehr
/	/	/

E. Warum war das Beenden des Gespräches für mich schwierig?

F. Das Vereinbaren eines neuen Treffens war für mich schwierig?
Schwierigkeitsskala (Mach ein Kreuz):

gar nicht	ein wenig	sehr
/	/	/

G. Warum war das Vereinbaren eines neuen Treffens für mich schwierig?

H. Habe ich mich hinterher (nach dem Vereinbaren eines neuen Treffens) selbst belohnt?

I. Kam es zu dem Treffen?

Hausaufgaben (Fortsetzung) Sitzung 9

Name:

2. Führe mit verschiedenen Personen Gespräche und beende jedesmal Du das Gespräch, und zwar:

Tausche nur ein paar Höflichkeitsworte aus und verabschiede Dich danach.
Notiere Dir hinterher (auf diesem Blatt):

- A. Was waren das für Höflichkeitsworte?
- B. Wie war die Reaktion des Partners?
- C. Wie habe ich das Gespräch beendet?
- D. Habe ich mich hinterher selbst belohnt?

E. Schwierigkeitsskala:

Der Austausch von ein paar Höflichkeitsworten und die Verabschiedung waren für mich schwierig (mach ein Kreuz).

gar nicht	ein wenig	sehr
/	/	/

3. Versuche, wenn Du in der nächsten Woche einmal keine Zeit oder keine Lust zum Sprechen hast, das deutlich mit und ohne Worte Deinem Partner zu sagen.
Notiere Dir hinterher (auf diesem Blatt):

- A. Wie habe ich das dem Partner mit Worten gesagt?
- B. Wie habe ich das dem Partner ohne Worte gesagt?
- C. Ist der Partner darauf eingegangen?

D. Schwierigkeitsskala:

Es war für mich schwierig, meinem Partner deutlich zu sagen, daß ich im Moment keine Zeit oder keine Lust zu einem Gespräch habe (mach ein Kreuz):

gar nicht	ein wenig	sehr
/	/	/

- E. Warum war für mich diese Aufgabe schwierig?
- F. Habe ich mich hinterher (bei Gelingen der Aufgabe) selbst belohnt?

Literaturverzeichnis

- Ahrens, S. Außenseiter und Agent, Ferdinand Enke, Stuttgart 1975
- Arbeitsgruppe Vor- Anregungen I: zur pädagogischen Arbeit im Kinder-
schulerziehung: garten, 4. Aufl., Juventa, München 1975
 (Reihe Deutsches Jugendinstitut - aktuell)
- Arbeitsgruppe Vor- Anregungen II: zur Ausstattung des Kindergartens,
schulerziehung: 2. Aufl., Juventa, München 1974
 (Reihe Deutsches Jugendinstitut - aktuell)
- Arbeitsgruppe Vor- Anregungen III: Didaktische Einheiten im Kindergar-
schulerziehung: ten, Juventa, München 1976
 (Reihe Deutsches Jugendinstitut - aktuell)
- Argyle, M. Soziale Interaktion, Kiepenheuer & Witsch, Köln 1972
- Bandura, A., Social learning and personality development, Holt, Rine-
Walters, R.H. hart and Wiston, Inc., New York 1967
- Barnes, K.E. Preschool play norms: a replication. Developmental
 Psychology, 1971, 5, 99 - 103
- Bayerisches Staats- Der Übergang vom Kindergarten zur Grundschule,
ministerium für Auer, Donauwörth 1974
Unterricht und Kultus
(Hrsg.)
- Becker, G. Social rearing effects in the male and female rat on
 affiliation and autonomic reactivity in the open field.
 Developmental Psychology, 1971, 5, 463 - 468
- Becvar, R.J. Skills for effective communication - a guide to build-
 ing relationships, Wiley, New York 1974
- Bell, R.Q. A reinterpretation of the direction of effects in studies
 of socialization. Psychological Review, 1968, 75,
 81 - 95
- Bell, R.Q. Stimulus control of parent or caretaker behavior by
 offspring. Developmental Psychology, 1971, 4,
 63 - 72

- Bergold, J.B. VII Forschung in der Verhaltenstherapie. Ein Überblick über die gegenwärtige Entwicklung, in: Schraml, W.J. & Baumann, U. (Hrsg.), Klinische Psychologie, II, Huber, Bern 1974, 245 - 283
- Berlyne, D.E. Laughter, Humor, and Play, in: Lindzey, G. & Aronson, E. (Eds.), The Handbook of Social Psychology, Vol. 3, Second Edition, Addison-Wesley, Reading 1969, 795 - 852
- Berlyne, D.E. Konflikt, Erregung und Neugier, Klett, Stuttgart 1974
- Black, F.W. Self-concept as related to achievement and age in learning - disabled children. Child Development, 1974, 45, 1137 - 1140
- Bronfenbrenner, U. A theoretical perspective for research on human development, in: Dreitzel, H. P. (Ed.), Childhood and Socialization, Mac Millan Publishing Inc., New York 1973, 337 - 363
- Brophy, I.E. & Good, T. L. Teacher's communication of differential expectations for children's classroom performance: Some behavioral data, Journal of Educational Psychology, 1970, 61, 365 - 374
- Bruner, J.S. Nature and use of immaturity, in: Connolly, K. & Bruner, J. (Eds.): The Growth of Competence, Academic Press, London 1974
- Bruner, J.S. Spiel ist mehr als Spielerei, Psychologie heute, 1975, 11, 61 - 64
- Brusten, M. & Hurrelmann, K. Abweichendes Verhalten in der Schule, Juventa, München 1974
- Butollo, W. Störungen der Verhaltenssteuerung bei Kindern, Kap. III: Störungen im Sozialverhalten II: Antisoziale Aggression und Kontaktstörung, Institutsinternes Manuskript, München 1974
- Caesar, S.-G. Inkubation der Angst, unveröffentlichte Diplomarbeit, Psychol. Institut der Universität München, 1970
- Caesar, S.-G. Training sozialer Fertigkeiten, unveröffentlichtes Manuskript, Vortrag GUT/DBVKongreß, München, 1974

- Charlesworth, R. & Hartup, W.W. Positive social reinforcement in the nursery school peer group, *Child Development*, 1967, 38, 993 - 1002
- Chittenden, G.E. An experimental study in measuring and modifying assertive behavior in young children, *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 1942, 7
- Connolly, K. & Bruner, J. (Eds.) *The Growth of Competence*, Academic Press, London 1974
- Conrad, R. The chronology of the development of covert speech in children, *Developmental Psychology*, 1971, 5, 398 - 405
- Coopersmith, S. *The antecedents of self-esteem*, Freeman, San Francisco 1967
- v. Cranach, B., Hüffner, U., Marte, F. & Pelka, R. *Einschätzungsskala zur Erfassung gehemmter Kinder im Kindergarten*, unveröffentlichtes Manuskript, Staatsinstitut für Frühpädagogik, München 1975
- Davitz, J.R. Effects of previous training on post-frustration behavior, *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1952, 47, 309 - 315
- Degenhardt, F.J. *Spiel nicht mit den Schmutzkindern - Chansons - Polydor International GmbH*, 1965
- Dember, W. N. & Earl, R.W. Analysis of exploratory, manipulatory, and curiosity behavior. *Psychological Review*, 1957, 64, 91 - 96
- Dewey, J. *Psychologische Grundfragen der Erziehung*, UTB Reinhardt, Stuttgart 1974
- Deutsches Jugendinstitut München *Dokumentationsserie zum Spielverhalten im Kindergarten*, 1974 - Filme - vgl. Wagner-Oswald, U.: *Dokumentationsserie*
- Dweck, C.S. & Reppucci, N.D. Learned helplessness and reinforcement responsibility in children, *Journal of Personality and Social Psychology*, 1973, 25, 109 - 116
- Feitelson, D., Weintraub, S. & Michaeli, O. Social interactions in heterogeneous preschools in Israel. *Child Development*, 1972, 43, 1249 - 1259

- Feitelson, D. & Ross, G. The neglected factor: Play. Human Development, 1973, 16, 202 - 223
- Finn, J.D. Expectations and the educational environment, Review of Educational Research, 1972, Vol. 42, 3, 387 - 410
- Flavell, J.H. The development of role taking and communication skills in children, Wiley, New York 1968
- Friedrich, L.K. & Stein, A.H. Prosocial Television and Young Children. The effects of verbal labeling and role playing on learning and behavior, Child Development, 1975, 3, 27 - 38
- Fröhlich, P. & Heilmeyer, J. Modell Kinderspielklub, M. DuMont, Köln 1974
- Gandolpho, R.L. & Schlottmann, R.S. Social isolation of socially sophisticated Java (macaca irus) monkeys. Developmental Psychology, 1970, 2, 150
- Gelfand, D.M. The influence of self-esteem on the rate of verbal conditioning and social matching behavior. Journal of Abnormal and Social Psychology, 1962, 65, 259 - 265
- Gelfand, D.M., Hartmann, D.P., Lamb, A.K., Smith, C.L., Mahan, M.A. & Paul, S.C. The effects of adult models and described alternatives on children's choice of behavior management techniques. Child Development, 1974, 45, 585 - 593
- Gluck, J.P., Harlow, H.F. & Schiltz, K.A. Differential effect of early enrichment and deprivation on learning in the rhesus monkey (macaca mulatta), Journal of Comparative and Physiological Psychology, 1973, 84, 598 - 604
- Gluck, P.J. & Sackett, G.P. Extinction deficits in socially isolated rhesus monkeys, (macaca mulatta). Developmental Psychology, 1976, 12, 173 - 174
- Goldman, R.K. Psycho social development in cross-cultural perspective: A new look at an old issue. Developmental Psychology, 1971, 5, 411 - 419

- Goldstein, A.P. Structured learning therapy, Academic Press, New York 1973
- Gottman, J.,
Gonson, J. &
Rasmussen, B. Social interaction, social competence and friendship in children. *Child Development* 1975/46, 709 - 715
- Greenberger, E.,
O'Connor, J., &
Sorensen, A. Personality, cognitive and academic correlates of problemsolving flexibility. *Developmental Psychology* 1971, 4, 416 - 424
- Grips Theater für Kinder. Doof bleibt Doof - Ein Fest bei Papadakis, Weismann, Starnberg 1974
- Gulick, L.A. A philosophy of play. Wiley, New York 1920
- Gurin, G. &
Gurin, P. Expectancy theory in the study of poverty, *Journal of social Issues*, 1970, 26, 2, 83 - 104
- Haratonik, P. &
Laybourne, K. Video and kids, *Radical Software* Vol. II, 1974, 6
- Harlow, H.F. The formation of learning sets. *Psychological Review*, 1949, 56, 51 - 65
- Harlow, H.F. &
Harlow, M.K. Social deprivation in monkeys. *Scientific American*, 1962, 207, 137 - 146
- Harter, S. Pleasure derived by children from cognitive challenge and mastery. *Child Development*, 1974, 45, 661 - 669
- Harter, S. The manifestation of mastery motivation on problem solving tasks, *Child Development* 1975/46, 370 - 378
- Harter, S.,
Shultz, T.R. &
Blum, B. Smiling in children as a function of their sense of mastery. *Journal of Experimental Child Psychology*, 1971, 12, 396 - 404
- Hartig, M. Selbstkontrolle. Unveröffentlichte Dissertation, Psychologisches Institut der Universität München, 1972
- Hartup, W.W. Peer interaction and social organization, in: Mussen, P.H. (Ed.), *Carmichael's Manual of Child Psychology*, Vol. II, Part IV, Wiley, New York 1970

- Heckhausen, H. Die Interaktion der Sozialisationsvariablen in der Genese des Leistungsmotivs, in: C.F. Graumann (Hrsg.), Handbuch der Psychologie, Sozialpsychologie, Bd. 7 (2.), Göttingen 1972, 956 - 1019
- Heckhausen, H. Entwurf einer Psychologie des Spielens, Psycholog. Forschung 1964, 27, 225 - 243
- Heckhausen, H. Fear of failure as a self-reinforcing motive system, in: Sarason I. G. & Spielberger, C. (Hrsg.), Stress and anxiety, Vol. II, Halsted Press, New York 1975
- Heckhausen & Roelofsen, I. Anfänge und Entwicklung der Leistungsmotivation (I): Im Wettstreit des Kleinkindes, Psychologische Forschung 1962, 26, 313 - 397
- Heckhausen, H. & Wagner, I. Anfänge und Entwicklung der Leistungsmotivation (II): In der Zielsetzung des Kleinkindes, Psychologische Forschung 1965, 28, 179 - 245
- Heckhausen, H. & Wasna, M. Erfolg und Mißerfolg im Leistungswettstreit des imbezillen Kindes, Psychologische Forschung, 1965, 28, 391 - 421
- Heider, F. Social perception and phenomenal causality, Psychological Review, 1944, 51, 358 - 374
- Hersen, M., Eisler, R. M. & Miller, P. M. Development of assertive response: clinical, measurement and research considerations, Behavior Research and Therapy, 1973, 11, 505 - 521
- Hollos, M. & Cowan, P. A. Social isolation and cognitive development: logical operations and role-taking abilities in three Norwegian social settings. Child Development, 1973, 44, 630 - 641
- Holzer, H. Kinder und Fernsehen, Carl Hanser, München 1974
- Hoppe, F. Erfolg und Mißerfolg, Psychologische Forschung, 1930, 14, 1 - 62
- Hüffner, U., v. Cranach, B., Grote-Dhom, R. & Marte, F. Gehemmte Verhaltensweisen bei Kindern im Vorschulalter, unveröffentlichtes Manuskript, Staatsinstitut für Frühpädagogik, München 1975
- Huss, K. Konzept zur Förderung sprachlicher Kommunikation, betrifft: erziehung (b:e), 1976, 1, 51 - 52

- Irwin, D.M. & Moore, S.G. The young child's understanding of social justice. *Developmental Psychology*, 1971, 5, 406 - 410
- Jack, L.M. An experimental study of ascendant behavior in preschool children, *University of Iowa Studies. Studies in Child Welfare*, 1934, 9, No. 3, 9 - 65
- Johnson, R.C. & Medinnus, G.R. *Child Psychology*, Wiley, New York 1965
- Kagan, J. & Moss, H.A. *Birth to maturity: a study in psychological development*, Wiley, New York 1962
- Keasey, C.B. Social participation as a factor in the moral development of preadolescents, *Developmental Psychology*, 1971, 5, 216 - 220
- Keller, M.F. & Carlson, P.M. The use of symbolic modeling to promote social skills in preschool children with low levels of social responsiveness, *Child Development*, 1974, 45, 912 - 919
- Klafki, W. *Handlungsforschung im Schulfeld*, *Zeitschrift für Pädagogik*, 1973, 4, 487 - 516
- Kohlberg, L. Stage and sequence: the cognitive - developmental approach to socialization. in: Goslin, D. (Ed.), *Handbook of Socialization Theory and Research*, Rand McNally, Chicago 1969
- Kohn, M. The child as a determinant of his peers' approach to him. *Journal of Genetic Psychology*, 1966, 109, 91 - 100
- Kohn, M. & Rosman, B. A social competence scale and symptom checklist for the preschool child. *Developmental Psychology*, 1972/6, 430 - 444
- Kohn, M. & Rosman, B. Relationship of preschool social-emotional functioning to later intellectual achievement. *Developmental Psychology*, 1972, 6, 445 - 452
- Kohn, M. & Rosman, B. Cognitive functioning in five-year-old boys as related to social-emotional and background-demographic variables. *Developmental Psychology*, 1973, 8, 277 - 294

- Krappmann, L. Der Beitrag der Sozialisationsforschung zur Entwicklung von Curricula im Vorschulbereich, in: Zimmer, J. (Hrsg.), Curriculumentwicklung im Vorschulbereich, Bd. 1, Piper, München 1973
- Krug, S. Förderung und Änderung des Leistungsmotivs: Theoretische Grundlagen und deren Anwendung, in: Schmalt, H.-D. & Meyer, W.-U.: Leistungsmotivation und Verhalten, Klett, Stuttgart, in Vorb., Kap. 9
- Lampe, M. Kindliche Nachahmung und Identifikation bei humorvollen Verhaltensweisen, Dokumente zum Theater für Kinder und Jugendliche, Nr. 2, Zentralarchiv der "Sektion BRD der ASSITEJ e. V." München, 1973
- Lazarus, R. S. Psychological stress and the coping process, McGraw Hill, New York 1966
- Lazarus, A. A. & Abramovitz, A. The use of 'emotive imagery' in the treatment of children's phobias, Journal of Mental Science, 1962, 108, 191 - 195
- Lefley, H. P. Social and familial correlates of self-esteem among American Indian children, Child Development, 1974, 45, 829 - 833
- Lepman, J. Kinder sehen unsere Welt, Ullstein, Berlin 1971
- Lesser, G. S. Learning, teaching, and television production for children: The experience of Sesame Street, in: Dreitzel, H. P. (Ed.), Childhood and Socialization, MacMillan Publishing, Inc., New York 1973, 265 - 310
- Lorey, E. M. Spielraum und Ernstfall, in: Mainzer Tage der Fernsehkritik: Kinder vor dem Bildschirm, Bd. VI, A. L. Heygster & D. Stolte (Hrsg.), Hase & Koehler, Mainz 1974
- Luria, A. R. & Yudovich, F. J. Speech and the development of mental processes in the child, Staples Press, London 1959
- Maccoby, E. & Masters, J. C. Attachment and dependency, in: Mussen, P. H., Carmichael's Manual of Child Psychology, Vol. II, Wiley, New York 1970, Part IV

- Mackay, R.W. Conceptions of children and models of socialization, in: Turner, R. (Ed.), *Ethnomethodology, Selected Readings*, Penguin Education, Harmondsworth 1974
- Mandler, G. Helplessness: Theory and research in anxiety, in: Spielberger, C.D. (Ed.), *Anxiety*, Vol. II, Academic Press, New York 1972
- Mandler, G.M. & Anxiety and the interruption of behavior, in: Spielberger, C.D. (Ed.), *Anxiety and behavior*, Academic Press, New York 1966
Watson, D.L.
- Mahoney, M.J. *Cognition and Behavior Modification*, Ballinger, Cambridge/Mass. 1974
- Marshall, H.R. & Relationship between dependence on adults and social acceptance by peers, *Child Development*, 1957, 28, 413 - 419
MacCandless, E.R.
- Matter, M. *Mani Matters Sudelhefte*, Benzinger, Zürich 1974
- Maw, W. H. & The curiosity dimension of the fifth-grade children: a factorial discrimination analysis, *Child Development* 1971/42, 2023-2031
Magoon, A.J.
- McCall, G.J. & *Identities and Interactions*, The Free Press, New York 1966
Simmons, J. L.
- McClelland, D.C. *Die Leistungsgesellschaft*, Kohlhammer, Stuttgart 1966
- McClelland, D.C. & *Motivating economic achievement*, Free Press, New York 1969
Winter, D.G.
- McGuire, W.J. The Nature of Attitudes and Attitude Change, in: *The Handbook of Social Psychology*, Vol. 3, G. Lindzey & E. Aronson (Eds.), Addison-Wesley Publishing Company, London 1969, 136 - 314
- McPhail, P. Adolescence: The age of social experiment, Notes for a paper to the B. P. S. London Conference, 15. Dec. 1967 (unpublished)
- McPhail, P. The schools council moral education projects, *IDEAS*, 1974, 28
- McPhail, P. & Moral education in the secondary school, Longman, Ungoed-Thomas, J.R. London 1975
& Chapman, H.

- Meichenbaum, D. Cognitive modification of test anxious college students, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1972, 39, 370 - 380
- Meichenbaum, D. Examination of model characteristics in reducing avoidance behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1971/17, 298 - 307
- Meichenbaum, D. Self-instructional methods. in: *Helping people change*, F.H. Kanfer & A.P. Goldstein (Eds.), Pergamon Press, London 1974
- Meichenbaum, D.H. & Goodman, J. Training impulsive children to talk to themselves: A means of developing self-control, *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1971, 77, 115 - 126
- Meyer, W.-U. Leistungsmotiv und Ursachenerklärung von Erfolg und Mißerfolg, Klett, Stuttgart 1973
- Minuchin, P. Correlates of curiosity and exploratory behavior in preschool disadvantaged children, *Child Development* 1972, 42, 939 - 950
- Miller, G.A., Galanter, E. & Pribram, K.H. Strategien des Handelns, Klett, Stuttgart 1973
- Moore, N.U., Evertson, C.M. & Brophy, J.E. Solitary play: Some functional reconsiderations, *Developmental Psychology*, 1974, 10, 830 - 834
- Müller-Küppers, M. Psychogene Spiel- und Lernstörungen, *Zeitschrift für Allgemeinmedizin*, 1976/9, 450-453
- Nemetschek, P. & van Lessen, S. (Hrsg.) Ene mene miste Rappelkiste, Beltz, Weinheim 1975
- Nickel, H. Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters, Bd. II: Schulkind und Jugendlicher, Huber, Bern 1975
- O'Connor, R.D. Modification of social withdrawal through symbolic modeling, *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1969, 2, 15 - 22
- O'Connor, R.D. Relative efficacy of modeling, shaping and the combined procedures for modification of social withdrawal, *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1972, 79, 327 - 334

- Oerter, R. Moderne Entwicklungspsychologie, Auer, Donauwörth 1969
- Page, M. L. The modification of ascendant behavior in preschool children, University of Iowa Studies. Studies in Child Welfare, 1936, 12, No. 3, 7 - 69
- Parten, M. B. Social participation among pre-school children. Journal of Abnormal and Social Psychology, 1932, 27, 243 - 269
- Patterson, G. R. Reciprocity and coercion: two facets of social systems, in: Neuringer, C. & Michael, J. L. (Eds.), Behavior Modification in Clinical Psychology, Appleton-Century-Crofts, New York 1970
- Reid, J. B.
- Peterson, D. R. Behavior problems of middle childhood, Journal of Consulting Psychology, 1961, 25, 205 - 209
- Phillips, B. N., Interventions in relation to anxiety in school, in: Martin, R. P. & Spielberger, C. D. (Ed.), Anxiety, Vol. II, Academic Press, New York 1972
- Meyers, J.
- Phillips, E. L., The assimilation of the new child into the group, Shenker, S. & Psychiatry, 1951, 14, 319 - 325
- Revitz, P.
- Piaget, J. Psychologie der Intelligenz, Walter, Olten 1971
- Piaget, J. Sprechen und Denken, des Kindes, Schwann, Düsseldorf 1972
- Piaget, J. Nachahmung, Spiel und Traum. Die Entwicklung der Symbolfunktion beim Kinde. Gesammelte Werke, Bd. 5, Klett, Stuttgart 1975
- Piaget, J. & Die Denkpsychologie des Kindes, Walter, Olten 1972
- Inhelder, B.
- Platt, J. & Problem-solving thinking of psychiatric patients, Spivack, G. J. of Consulting and Clinical Psychology, 1972/39, 148 - 151
- Platt, J. & Social competence and effective problemsolving thinking in psychiatric patients, Journal of Clinical Psychology, 1972/28, 3-5
- Spivack, G.

- Rathus, S.A. Instigation of assertive behavior through video tape - mediated assertive models and directed practice, Behavior Research and Therapy, 1973, 11, 57 - 65
- Rauh, H. Psychologische Grundlagen und Probleme der Elementarerziehung, in: CIEL ein Förderungsprogramm zur Elementarerziehung und seine wissenschaftlichen Voraussetzungen, Bennwitz, H. & Weinert, F.E. (Hrsg.), Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 1973, 11 - 73
- Richter, E.H. Lernziel Solidarität, Rowohlt, Reinbek 1974
- Ridberg, E.H.,
Parke, R.D. &
Hetherington, E.M. Modification of impulsive and reflective cognitive styles through observation of film - mediated models. Developmental Psychology, 1971, 5, 369 - 377
- Rosen, C.E. The effects of sociodramatic play on problem - solving behavior among culturally disadvantaged preschool children, Child Development, 1974, 45, 920 - 927
- Rosenbaum, M.E.
& Tucker, I.F. The competence of the model and the learning of imitation and nonimitation, Journal of Experimental Psychology, 1962, 63, 183 - 190
- Rubin, K.H.,
Maioni, T.L. &
Hornung, M. Free play behaviors in middle- and lower-class preschoolers: Parten and Piaget revisited, Child Development, 1976, 47, 414 - 419
- Ruppenthal, G.C.,
Harlow, M.K.,
Eisele, C.D.,
Harlow, H.F. &
Suomi, S.J. Development of peer-interactions of monkeys reared in a nuclear family environment, Child Development, 1974, 45, 670 - 682
- Schachter, S. The psychology of affiliation, University Press, Stanford 1959
- Schachter, S. &
Singer, J.E. Cognitive, social, and physiological determinants of emotional state, Psychological Review 1962, 69, 379 - 399
- Sackett, G.P. Unlearned responses, differential rearing experience, and the development of social attachments by rhesus monkeys, in: Rosenblum, L.A. (Ed.), Primate behavior developments in field and laboratory research, Academic Press, New York 1970

- Sackett, G. P. Exploratory behavior of rhesus monkeys as a function of rearing experiences and sex, *Developmental Psychology*, 1972, 6, 260 - 270
- Schmidt, H. D. Selbstwahrnehmung und Beeinflussung, *Bielefelder Arbeiten zur Sozialpsychologie*, Nr. 6, April 1976
- Schur, E. M. Abweichendes Verhalten und soziale Kontrolle, Herder & Herder, Frankfurt 1974
- Seligman, M. E. P. Helplessness, Freeman, San Francisco 1975
- Shure, M. B., Spivack, G. & Jaeger, M. Problem-solving thinking and adjustment among disadvantaged preschool children, *Child Development* 1971/42, 1791 - 1803
- Siegel, S. Nonparametric statistics for the behavioral sciences, McGraw-Hill Book Company, Inc., New York 1956
- Smilansky, S. The effects of sociodramatic play on disadvantaged pre-school children, Wiley, New York 1968
- Späth-Bächle, R. Sozialverhalten und Schulreife, *Kindergarten heute*, 1975/3, 112 - 116
- Spitz, R. A. Vom Säugling zum Kleinkind, Klett, Stuttgart 1967
- Spivack, G. & Shure, M. B. Social adjustment of young children: a cognitive approach to solving real-life problems, Jossey-Bass, San Francisco 1974
- Straub, H. Was ist Psychodrama? *Psychologie Heute*, 1976/4, 27 - 33
- Sturm, H. Kinder vor dem Bildschirm, in: Heygster, A.-L., & Stolte, D. (Hrsg.), *Mainzer Tage der Fernsehkritik*, Bd. VI, Kind und Fernsehen, Hase & Koehler, Mainz 1974
- Tausch, A., Barthel, A., Fittkau, B., Langer, I. & Theunissen, R. Die Auswirkungen ermutigender Lehreräußerungen auf die Leichtathletikleistungen von Schülern, *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 1969, 1, 241 - 248
- Tharp, R. G. & Wetzel, R. J. Verhaltensänderungen im gegebenen Sozialfeld, Urban & Schwarzenberg, München 1975

- Thomas, A.,
Chess, S.,
Birch, H.G. Temperament and Behavior Disorders in children,
University Press, New York 1968
- Trudewind, C. Leistungsmotivgenese und Umwelt: Probleme, Stra-
tegien und erste Ergebnisse, in: Walter, H. (Hrsg.),
Sozialisationsforschung, Bd. III: Sozialökologie -
neue Wege in der Sozialisationsforschung, Frommann-
Holzboog, Stuttgart 1975, 55 - 71
- Trudewind, C. Häusliche Umwelt und Motiventwicklung, Hogrefe,
Göttingen 1975
- Trudewind, C.,
Jennessen, H.,
Geppert, U. &
Mendack, D. Entwicklung eines Gruppentests zur Erfassung der
Lern- und Leistungsmotivation bei Schulanfängern
(LMTK), Motivationsgenetische Arbeitsgruppe am
Psychologischen Institut der Ruhruniversität,
Bochum, April 1975
- Trudewind, C.,
Geppert, U.,
Jennessen, H. &
Salk, J. Zusammenhang zwischen ökologischen Bedingungen
der häuslichen Umwelt und Leistungsmotivations-
kennwerten bei Schulanfängern, Arbeitsbericht 3,
Motivationsgenetische Arbeitsgruppe am Psycholo-
gischen Institut der Ruhr-Universität, Bochum,
Januar 1976
- Tschaikowski, E. Rollenspiel bei Kindern mit Ängsten in zwischen-
menschlichen Beziehungen, unveröffentlichte Diplom-
arbeit, Universität München, Institut für Klinische
Psychologie, 1974
- Tuddenham, R.D. Studies in reputation: III Correlates of popularity
among elementary school children, Journal of
educational Psychology, 1951, 42, 257 - 276
- Tuddenham, R.D. Studies in reputation: I Sex and grade differences in
school children's evaluation of their peers. II The
diagnosis of social adjustment, Psychological Mono-
graphs 1952, 66
- Vygotsky, L.S. Thought and Language, Wiley, London 1962
- Wagner, I. Vorbild lernen mit impulsiven Kindern: Entwicklungs-
abhängige Wirksamkeit der Trainingsfaktoren, Zeit-
schrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische
Psychologie, 1975, 3, 196-202

- Wagner-Oswald, U. Dokumentationsserie: Ein neues Kind kommt in eine Kindergartengruppe. Experimentalfilme, 1974, Institut für Filmgestaltung Ulm e. V., D.J.I. München, Medienprojekt
- Waldrop, H. & Halverson, Ch. Intensive and extensive peer behavior longitudinal and cross-sectional analysis, Child Development 1975/46, 16 - 26
- Watson, L.S. How to use behavior modification with mentally retarded and autistic children: programs for administrators, teachers, parents and nurses, Behavior Modification, Technology, Columbus 1972
- Weiner, B. Wirkung von Erfolg und Mißerfolg auf die Leistung Abhandlungen zur Pädagogischen Psychologie, Bd. 5, F. Süllwold & F. Weinert (Hrsg.), Klett, Stuttgart 1976
- Welker, W.I. An analysis of exploratory and play behavior in animals, in: Fiske, D.W. & Maddi, S.R. (Eds.), Functions of varied experience, Dorsey, Homewood, Ill., 1961
- West, H. Early peer-group interaction and role-taking skills: an investigation of Israeli children, Child Development, 1974, 45, 1118 - 1121
- Westerman, J.C., Rice, D.L. & Bermann, E. Nursery school behavior and later school adjustment, American Journal of Orthopsychiatry, 1967/37, 725 - 731
- White, R.W. Motivation reconsidered: the concept of competence, Psychological Review, 1959, 66, 297 - 333
- White, R.W. Ego and reality in psychoanalytic theories, Psychological Issues, Vol. III, No 3, Monograph 11 1963
- v. Wulffen, B. Weltblind vor so viel Welt - Kinder vor dem Bildschirm: Betrachter im Dunkeln, Süddeutsche Zeitung Nr. 275, 1975, 29/30 Nov., S. 83: Gesellschaft und Familie
- Yarrow, M.R., Waxler, C.Z. & Scott, P.M. Child effects on adult behavior, Developmental Psychology, 1971, 5, 300 - 311

- Ziller, R. C. & Behringer, R.D. A longitudinal study of the assimilation of the new child in a group, Human Relation, 1961, 14, 121 - 133
- Zimmer, Jürgen (Hrsg.) Curriculumentwicklung im Vorschulbereich, 2 Bde., Piper Verlag, München 1973
- Zimmer, J., Raab, E., Rademacker, H. & Geisler, W. Was bringt der neue Kindergarten, Das Erprobungsprogramm im Elementarbereich, b:e, 1976, 1, 30 - 52 (Betrifft: erziehung)

Lebenslauf

26. 9. 1947 Geboren als erstes Kind des Dr. med. Gert Caesar und seiner Ehefrau Barbara, geb. Seidel, in Gladbeck/ Westfalen
- 1954 - 58 Besuch der Volksschule in Gladbeck
- 1958 - 66 Besuch des städtischen Mädchengymnasiums in Gladbeck (Oberprima - Kurzschuljahr)
- WS 1966/67 Beginn des Hauptfachstudiums Psychologie an der Universität Freiburg bei Herrn Professor Dr. R. Heiß - Wahlfachstudium Soziologie bei Herrn Professor Dr. H. Popitz
- 31.10.1968 Vordiplom-Prüfung für Psychologen an der Universität Freiburg
- Febr./März 1969 Psychologisches Praktikum am Institut für Demoskopie Allensbach bei Frau Professor Dr. Noelle-Neumann
- SS 1969 Weiterstudium in München am Institut für Klinische Psychologie bei Herrn Professor Dr. A. Görres
- Sept./Oktober 1969 Psychologisches Praktikum am Institut für Angewandte Psychologie Zürich/Schweiz bei Herrn Dr. S. Biasio
- SS 1970 Abschluß der Diplomarbeit ' Inkubation der Angst', eine experimentelle Untersuchung zur Angst- und Stresserforschung, unter der Betreuung von Herrn Professor Dr. Jarg B. Bergold
- Juli 1970 -
September 1971 Studienaufenthalt in den USA als ' graduate student' mit Hilfe eines Stipendiums der ' University of Arizona' und der Fulbright-Kommission - Studium von zwei Semestern am 'Department of Psychology/ University of Arizona' bei Herrn Professor Dr. Neil R. Bartlett -
Studium von einem Semester am 'Department of Social Relations/Harvard University' bei Herrn Professor Dr. Klaus R. Scherer

September 1970 - Mai 1971	Ausbildung und Tätigkeit in Verhaltenstherapie am 'Child Development Laboratory/University of Arizona' unter der Leitung von Herrn Professor Dr. Ralph J. Wetzel und Frau Dr. M. Martin
WS 1971/72	Rückkehr an das Institut für Klinische Psychologie der Universität München
30. 1. 1973	Diplom-Hauptprüfung für Psychologen an der Universität München
Oktober 1973 - Mai 1975	Arbeit (halbtags) als Assistent für Klinische Psychologie am Psychologischen Institut der Universität Bern/Schweiz (Institutsleitung Herr Professor Dr. M. von Cranach)
Oktober 1973	Immatrikulation an der Universität Bern
Dezember 1973 - Februar 1975	Konzeption und Durchführung eines Trainings zur 'sozialen Kompetenz' in Zusammenarbeit mit Herrn Professor Dr. Jarg B. Bergold an der Psychiatrischen Poliklinik der Universität Bern
April 1974	Besuch der Arbeitsgruppe 'Social Skills Training' unter Leitung von Herrn Professor Dr. M. Argyle und Herrn Dr. Letemendia am Littlemore Hospital Oxford/England
10. 10. 1974	Vortrag auf dem GVT/DBV-Kongreß in München über Konzeption und Durchführung des Trainings zur 'sozialen Kompetenz' an der Psychiatrischen Poliklinik in Bern
Mai 1975	Rückkehr an das Institut für Klinische Psychologie der Universität München als Doktorand im Hauptfach Psychologie Beginn der Förderung nach dem Graduiertenförderungsgesetz zur Ermöglichung der Durchführung der Dissertation unter der Betreuung von Herrn Professor Dr. W. Butollo Studium des Fachs Pädagogik bei Herrn Professor D. Ulich und des Fachs Zeitungswissenschaften bei Frau Professor Dr. H. Sturm

